



Optativa Semiología en el aula

Autor: Alfonso Cardenas Paez

• • • •

Optativa Semiología en el aula / Alfonso Cardenas Paez / Bogotá D.C.,
Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-5460-74-4

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA Y DOCENCIA
© 2017, ALFONSO CARDENAS PAEZ

Edición:

Fondo editorial Areandino
Fundación Universitaria del Área Andina
Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia
Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228
E-mail: publicaciones@areandina.edu.co
<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: noviembre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales
Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia
Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

Optativa Semiología en el aula

Autor: Alfonso Cardenas Paez





Índice

UNIDAD 1 Naturaleza del lenguaje

Introducción	6
Metodología	7
Desarrollo temático	10

UNIDAD 2 Semiosis: Cuerpo, sujeto y cartografía del aula

Introducción	38
Metodología	39
Desarrollo temático	42

UNIDAD 3 Educación y narrativas

Introducción	68
Metodología	69
Desarrollo temático	72

UNIDAD 4 Las prácticas y el discurso pedagógico

Introducción	103
Metodología	104
Desarrollo temático	108

Bibliografía	132
--------------	-----



Naturaleza del lenguaje



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

El camino que vamos a emprender en lo que respecta a la semiología en el aula, implica comprender muy bien qué son los signos y cuál es su papel en la educación; pero no se trata solo de los signos, de lo que se trata es del lenguaje en general, no del lenguaje verbal sino de todos los lenguajes: verbales, kinésicos, proxémicos, artísticos, espaciales, gestuales, corporales, etc. Esto quiere decir que en este tema están implicadas la cultura y la naturaleza en esa relación estrecha en que ambas proveen elementos para construir la “morada humana”.

La claridad que tengamos en torno a estos temas va a ser fundamental en la manera como nos desempeñemos como maestros y contribuyamos a mejorar la calidad educativa. Como sabemos, el lenguaje es el objeto de estudio fundamental del siglo XX y de los comienzos del XXI; a él, debemos en parte los adelantos que estamos viviendo en los campos de la ciencia y la tecnología y, por supuesto, el cambio en nuestra manera de ver el mundo y de actuar en él.

Este es nuestro derrotero y nuestra meta.

Manos a la obra.

Metodología

Esta primera unidad desarrolla los principios semiológicos básicos para comprender el lenguaje en relación con los signos, los códigos, los textos y los discursos y, por supuesto, en sus relaciones de sentido con el conocimiento y la interacción humana. Como verán, la cartilla incorpora en esta y las demás unidades reflexiones acerca de la educación y la pedagogía, pues no se trata de aprender semiología sino de saber qué hacer educativamente con el lenguaje para contribuir a la formación de nuestros educandos.

Además de los temas propuestos, la cartilla se complementa con la lectura en tres partes de un texto tomado de internet¹, en el cual se presenta una visión resumida de los muy diversos temas tratados por la semiología, en especial lo que corresponde al lenguaje verbal, de la mano de José Luis Dell’Ordine.

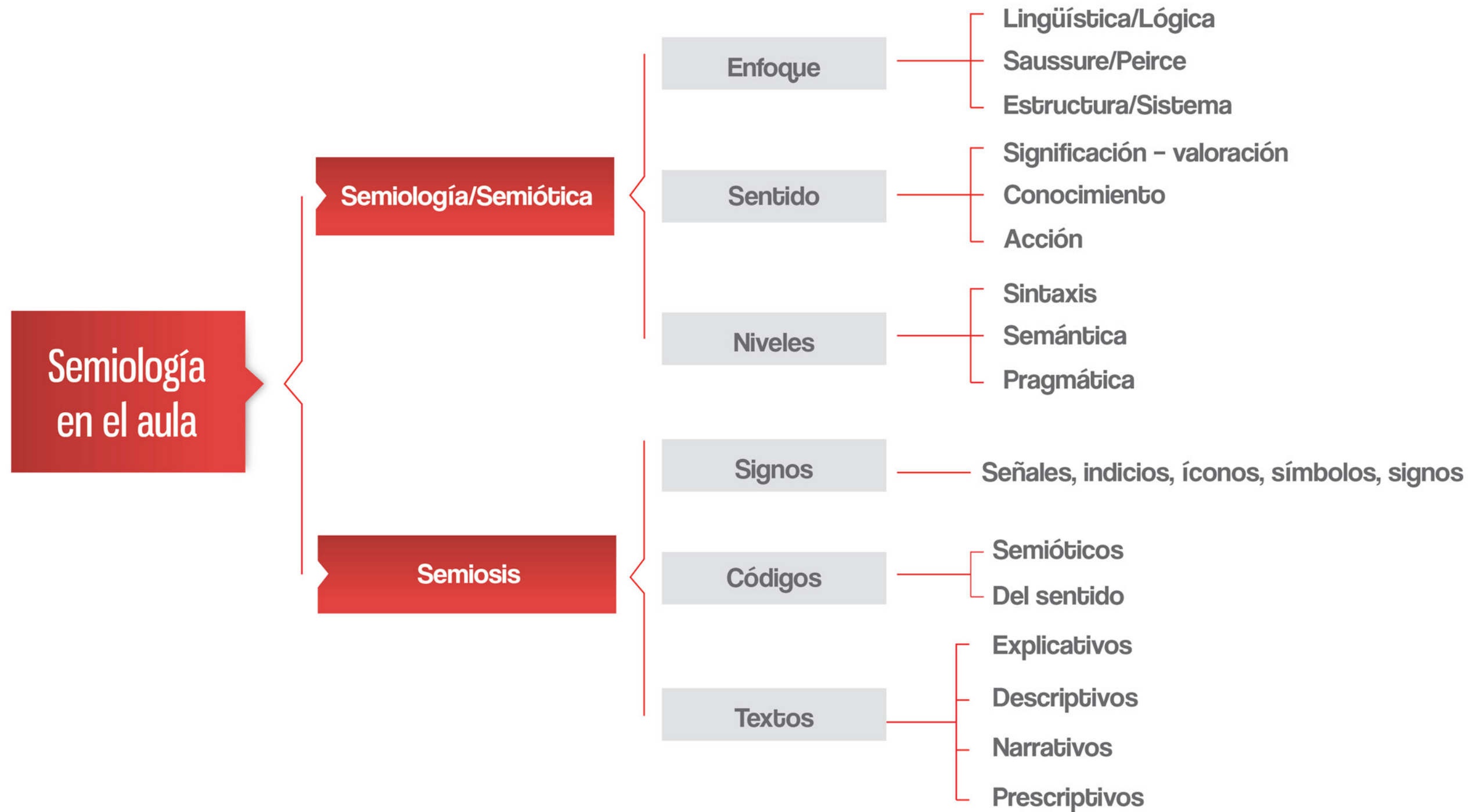
Antes de entrar en la lectura del texto, el lector encontrará varias preguntas. Tales preguntas deben ser contestadas con la mayor sinceridad y comprensión, para empezar a trabajar cada uno de los apartados en que se divide la unidad. El objetivo de estas preguntas es apoyar la toma de distancia de los lectores y, por tanto, mejorar el proceso de comprensión.

Lea cuidadosamente el texto y reflexión sobre su contenido. Al finalizar el apartado usted encontrará unas preguntas que le permitieran auto evaluar su nivel de comprensión y lo prepararán para los contenidos de la teleconferencia con el tutor.

También encontrará varias sugerencias que lo orientarán en la realización de su proyecto final.

¹ http://www.alipso.com/monografias/recorridos_semiologicos/

Mapa conceptual del módulo



Objetivo general

El objetivo general de esta unidad es, por un lado, distinguir entre semiótica y semiología y, por otro, describir los temas de que se ocupa la semiología desde una perspectiva integral de los signos y su papel en la educación.

Los objetivos de esta unidad son:

- El estudiante comprenderá la diferencia entre semiótica y semiología como disciplinas que se ocupan de los signos.
- El estudiante distinguirá los tipos principales de signos y sus modos de significación, así como su relación con los códigos, textos y discursos.
- El estudiante comprenderá la naturaleza semiótica del conocimiento y la interacción y su papel en la constitución de la subjetividad.

Desarrollo temático

Preguntas básicas

¿Qué entiende Ud. por signo, código y texto?

¿Qué importancia le atribuye Ud. al lenguaje en la constitución de la subjetividad?

¿Qué papel le atribuye Ud. al lenguaje en la educación?

Naturaleza del lenguaje

La tradición de Occidente se reconoce por la importancia que ha concedido al lenguaje; dicha tradición se caracteriza por ser logocéntrica lo que quiere decir que concentra su atención en el lenguaje como lengua (fonocentrismo) y atiende a la estructura lógica del pensamiento, dentro de un esquema cartesiano que sirve de parámetro a las formas de conocer. Estas formas de conocer se reconocen a través de la representación vista desde la relación entre lo verdadero y lo falso, entre aquello que corresponde a la realidad y lo que la distorsiona. Esta mirada, especialmente lingüística, relativa a la lengua nacional, al idioma oficialmente reconocido como propio de una nación y a través del cual se comunican las personas, es la que confiere una identidad cultural y cohesión social a la comunidad.

Sin embargo, las lenguas no son los únicos medios de comunicación social; cada sociedad tiene diversos medios de expresión que van desde los lenguajes naturales hasta los artificiales, aquellos que son inventados específicamente por organizaciones para referirse a determinados temas o para significar determinadas cosas. De no descuidar estos factores, es preciso pensar que cuando se habla de lenguaje no se ha de reducir este a las lenguas; más bien ha de abarcar todos aquellos medios de expresión, comunicación y significación que recurren a diversos signos, caracterizan a una cultura y le dan cohesión e identidad social e histórica a cierta comunidad.

Esta perspectiva es útil a la hora de reconocer que las lenguas son mediaciones históricas, sociales y culturales que no tienen un carácter universal; por tanto, regulan la manera como las sociedades se expresan, significan y se comunican en determinados contextos. Desde ahí, es posible considerar los dos grandes paradigmas desde los cuales se estudian las lenguas: el paradigma ajeno a los contextos y el paradigma contextual, estructural o sistémico, comunicativo o discursivo; estos paradigmas guardan coherencia con las concepciones que hoy se reconocen como moderna y postmoderna.

No obstante, es posible reconocer que en el abordaje del lenguaje surgen varias maneras de estudio: la filología, la lingüística, la semiótica y el discurso. La filología es la manera más tradicional y extensa como Occidente ha mirado el lenguaje; esta amistad con el logos, en su doble acepción de pensamiento y lenguaje, tiene asiento en los sofistas griegos quienes, además de establecer las categorías gramaticales (nombres, verbos, adjetivos, etc.) que usualmente distinguimos, sentían gran admiración por el lenguaje y su poder creador. Dicha tradición perduró hasta finales del Siglo XIX y de ella derivan buena parte de nuestros conocimientos acerca de la etimología, la toponimia, la analogía, la sintaxis, la retórica, la lexicología, etc. En cada una de ellas, se nota el interés por el origen de las palabras, su autenticidad y su tradición histórica.

La lingüística, con más o menos un siglo de producción, es la ciencia que instaura el suizo Ferdinand de Saussure, para quien el objeto de dicho conocimiento es la lengua, como sistema de signos que sirven de medio de comunicación a determinada comunidad lingüística; dicho sistema de organiza de manera cartesiana en paradigmas (modelos de lengua y unidades invariables mutuamente excluyentes) y sintagmas (combinaciones de dichas unidades) que son usados a través del habla, siendo así que la lengua es el sistema que rige las maneras como hablamos.

La semiótica, por su lado, es la forma actual de referirse al estudio de los signos, ya sea desde la significación o la comunicación. Saussure habló de la semiología como una ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social, el papel que desempeñan y las leyes que los gobiernan; por su parte, Charles S. Peirce, considerado el creador de la semiótica, concibe la semió-

tica como teoría general de los signos, en estrecha relación con la lógica.

Aunque no es posible dar una definición que satisfaga a todos, la semiótica y la semiología pueden ser vistas como teorías de los signos, con ciertas diferencias con respecto a las tradiciones europea (Saussure) o americana (Peirce), a la diversidad de signos, a la extensión de los mismos, a los códigos, a su organización en textos, a sus formas de representación, a sus conexiones con la lógica y la cultura, a las problemáticas de la significación y la comunicación y, por qué no, de la expresión.

Esto nos induce a pensar que más allá de la referencia semiótica a toda cultura (moda, costumbres, espectáculos, ritos, objetos de uso, señales de tránsito, mapas, gestos, etc.), la semiótica o semiología se refieren a los sistemas significantes que pueden tener algún sentido para el ser humano.

Al llegar a este punto, detengámonos para realizar una primera lectura:

Lectura 1: *Recorridos semiológicos 1*. Autor: José Luis Dell'ordine. En: http://www.alipso.com/monografias/recorridos_semiologicos/
Recuperado el 12 de diciembre de 2012.

Con base en esta lectura, responda las siguientes preguntas:

- Además de los elementos referenciados en la cartilla, ¿qué otros aspectos entran en como objetos de estudio de la semiología? Elabore un cuadro y defina brevemente cada aspecto.

Prosigamos en la tarea, con el mejor ánimo.

Lenguaje y semiosis

La semiosis es, por tanto, uno de los factores que caracteriza al lenguaje; gracias a ella, los lenguajes tienen capacidad de representación, capacidad de decir de diversos modos acerca de la realidad mediante el uso de signos. Este poder que tiene el lenguaje obedece a su naturaleza de signo; entonces, lo que hace que el lenguaje sea lo que es su carácter de signo. Siguiendo a Peirce, puede decirse que signo es todo aquello que está puesto para representar otra cosa.

Semiosis y signos

Aunque con respecto a los signos se siguen las propuestas de Saussure, quien se refirió a los signos lingüísticos y las de Peirce, quien distinguió entre símbolos, indicios y señales, para efectos de esta exposición podemos hablar de cinco tipos: señales, indicios, íconos, símbolos y signos.

De manera genérica y con el fin de hacer comprensible el tema, las unidades signícas pueden concretarse a la señal, al indicio, al ícono, al símbolo y al signo. Cada una de ellas está conformada por un significante y un significado, de modo que, entre estos dos elementos, se producen tres tipos de relaciones²: psíquica, signíca y pragmática.



De acuerdo con la relación psíquica, se define la representación mental o material tanto del significante como del significado o de ambos. Así, en la señal, el indicio y el ícono la representación se apoya en la materialidad de los elementos, a diferencia del símbolo y del signo donde lo material se combina con lo mental; según esto, la representación re-

corre el camino de lo concreto a lo abstracto, ya sea que uno u otro o ambos elementos sean materiales o abstractos respectivamente.

A modo de ilustración, repasemos el tipo de relación que contraen las luces de un semáforo con las respectivas conductas de su lector; un mapa con respecto a un país, un disfraz con respecto al original o una fotografía con respecto a una persona, la cruz con respecto al cristianismo o la palabra ‘perro’ con el significado que se le atribuye; o, en fin, la manera como la literatura, construida a través de palabras que son su instrumento y su materia, es decir, su objeto, es capaz de representar tanto al mundo como al lenguaje. Sin duda, la palabra es capaz de asumir todas las posibilidades representativas de las distintas unidades propuestas, adoptar sus distintas naturalezas; es capaz de decir de manera directa y oblicua, de decir y no decir, de jugar con la implicación y con el silencio.

La relación signíca entre significado y significante es más rica en posibilidades; puede ser de indicación e inmediatez en la señal; de identificación y coexistencia en el indicio; de semejanza, de coexistencia o de inmediatez o no en el ícono; de analogía en el símbolo y de abstracción y generalización en el signo. Así, mientras las señales indican conductas, los indicios identifican seres o procesos; entre tanto, los iconos muestran semejanzas perceptivas, los símbolos superponen, en cambio los signos se caracterizan por su capacidad de abstracción y generalización. Según se desprende de lo planteado, el signo tiene tendencia a ser unívoco y monofónico lo que da lugar al uso denotativo, referencial y a los metalenguajes. Los demás tipos son connotativos, plurívocos, dialógicos y permiten que la literatura juegue con las señales, se di-

² Aunque aquí se desarrolla de manera libre, las bases de este planteamiento pueden consultarse en Barthes y otros. (1976). *La semiología*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, pp. 30-32.



vierta con los gestos, implique los símbolos, cree con los iconos e imponga la realidad de los signos.

La tercera relación entre el significante y el significado es la pragmática; esta relación de existencia de uso en primera instancia implica el aparato enunciativo e incorpora la participación estrecha de los agentes que interactúan comunicativamente. Dentro de esta participación, corren parejas las intenciones, los puntos de vista y el hecho de que los usuarios aparezcan implicados en los textos que elaboran cuando se comunican. En concreto, este nexo es visible en la señal y el signo. En la señal, ambos elementos se presentan en la conducta humana como reacción a la capacidad indicativa del significante que de inmediato conecta con el significado. Por ejemplo, frente al semáforo, conductores y peatones reaccionan de inmediato; no pueden entrar en interpretaciones. En el plano literario, la eficacia del texto como unidad de sentido depende de la manera como las señales orientan la mirada, como le asignan límites a y fijan líneas de lectura, como crean expectativas y generan la recurrencia permanente del texto presente al ya leído y al que vendrá. Otra forma de la señal se hace evidente en los metalenguajes y en la capacidad de la literatura para ponerse en abismo y denunciar su literalidad. En lo pertinente al signo, su uso en condiciones normales, implica la remisión necesaria al significado, de donde se desprende el énfasis denotativo del mismo. La naturaleza conceptual del significado, su pretensión objetiva y la lógica de la verdad, inciden en que el significado del signo, por lo general, solo pueda ser aprehendido dentro de los márgenes de la transparencia, donde poco se requiere la interpretación. Tal es el caso de la ciencia, cuyo discurso metódico, demostrativo, verdadero, objetivo pone al

descubierto las características logocéntricas del signo, salvadas las distancias con las tendencias constructivistas, desde las cuales es posible hablar de efectos de realidad y dar cabida a mimetismos y enfoques realistas.

Frente a esta condición lógica del signo, prevalece la condición analógica de los símbolos y las demás unidades semióticas. Los símbolos son tipos de signos que configuran el sentido apelando a las relaciones del hombre con la inmanencia o con la trascendencia. Son esas formas de expresar el misterio de la vida y de la muerte, del nacimiento, de la lucha del hombre por lograr un lugar en el mundo, de los ideales y los sentimientos humanos, del sentido del cuerpo y del alimento, de la identidad, etc.

Los símbolos son unidades de carácter sincrético, totalitario, trascendente, ambiguo, reiterativo y universal. La fuente de ellos la encontramos en la religión, los mitos y ritos sagrados, en las relaciones que contraemos con la tierra, con el aire, con el fuego; en la manera como concebimos nuestro cuerpo; también en el deseo y en la dimensión onírica, así como en la imaginación poética.

De manera semejante a los símbolos y dada su condición analógica, el sincretismo de las imágenes abarca los misterios insondables de la naturaleza, lo cual configura varias instancias de su proyección estética: el cambio perceptivo, la saturación perceptiva y la acuidad sensorial. La ruptura de las imágenes con las maneras convencionales de ‘ver’ la realidad muestra su disposición para cambiar la longitud de onda a través de la cual captamos el mundo que nos rodea, así como la velocidad y los límites de la percepción. Percibimos distintas caras de las cosas, ponemos a su servicio todos los sentidos, cruzamos la acción de nuestros sentidos y vamos más allá de lo que las limitaciones

físicas nos permiten captar. Por ejemplo, un árbol puede ser símbolo de vida y de muerte, de ignominia y de resurrección; pero, también, puede ser una imagen: “una llama verde que se incendia al viento”. Por lo mismo, una mesa deja de ser mueble para ser árbol y, a través de él, vemos el bosque y el lento y laborioso proceso de elaboración de la mesa en el árbol, sin mediación de agente alguno como si la naturaleza fuese capaz de incorporar todas las acciones humanas necesarias para la fabricación del mueble.

Los indicios, por su parte, son quizás los signos más naturales del lenguaje, pero dicha característica no obsta para que se conviertan en elementos potenciales del sentido. Dos estructuras cognitivas en que se afianza la relación entre el significante y el significado son la totalidad y la causalidad. A partir de ellas, surge la metonimia entre causa-efecto y parte-todo que, por ejemplo, tipifica a la novela como género de tal naturaleza. Los indicios, por otra parte, incorporan la ironía y se convierten en medios efectivos para poner a prueba e interrogar al hombre, al tiempo, a la historia, a la ideología, a los sistemas. Son, también, una manera de configurar el carácter de los personajes, sus sentimientos, los ambientes donde se desenvuelven y las visiones de mundo de las que participan, como de expresar la alusión, el deseo de no querer decir, de ser reticente, de dudar o de preguntar, actitudes comunes a gran número de creadores de la literatura contemporánea.

Imágenes, indicios y símbolos se rigen por procedimientos como la condensación, el

desplazamiento, la superposición y el exceso. Ellos desarrollan el sincretismo metafórico o metonímico, yuxtapone estratos de realidad, crean vínculos extraños que producen una realidad esencialmente negativa, puramente formal cuyo fundamento es semiótico, es el lenguaje. Asimismo, anulan las relaciones lógicas que caracterizan la mirada (diferencial y excluyente) sobre las cosas, la trasponen para crear otras como sucede con la metonimia, imagen mediante la cual se reconfiguran, por ejemplo, las estructuras cognitivas de causa-efecto y parte-todo, para darle sentido a uno de los elementos a través del otro, aprovechando la relación indicial que hay entre ellos. En particular, las imágenes pueden transformarse en visiones que, al superar los límites de la realidad, rompen con la cantidad, la proporción y la simetría; es el papel que cumplen la hipérbole cuando agiganta la realidad o cuando se la reduce a lo minúsculo o imperceptible como lo hace la litote.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el maestro advertirá que los signos crean una red de sentido compleja y diversifican las formas de pensar y de interactuar del ser humano; en particular, es importante hacer referencia a formas de razonamiento como las que se basan en procedimientos abductivos³ y transductivos⁴ que se alejan del proceder con signos; tales principios, como ocurre siempre en el plano de la analogía, quedan sin demostración. Lo anterior ofrece un breve panorama al profesor que debe motivarlo para pensar que imágenes, indicios y símbolos no son únicamente adornos sino verdaderos procedimientos que, además de su

³Como se verá más adelante, la abducción es una de las manifestaciones del razonamiento basado en la analogía y en el trabajo semiótico sobre los indicios. Esto no quiere decir que no se pueda proceder lógicamente con ella.

⁴De manera semejante a la anterior, la transducción es un tipo de razonamiento también analógico que se apoya en la semiosis de las señales. Al igual que la abducción, la transducción puede dar lugar a la demostración.

dimensión genética y analógica, comparten la estética y la creativa, cuando no la crítica. Desde la perspectiva genética, radican al hombre en la naturaleza y lo vinculan de manera visionaria, no utilitaria con la realidad; desde la analógica, rompen con los esquemas de la lógica, toman distancia de lo conceptual, implican la lúdica y recomponen la totalidad; desde la estética, trastornan los órdenes de captación de lo real y generan maneras creativas de percibir mediante formas que enriquecen la visión cultural de mundo más allá de la diferencia dialéctica a través de la cual lo analizamos para servirnos de él. En fin, no puede soslayarse la visión crítica de estas unidades semióticas, organizada en torno a la capacidad de pregunta que caracteriza a los humanos, la diversidad de puntos de vista con que abordamos la realidad, las diferentes perspectivas desde las cuales miramos las cosas, la condición dialógica en que convivimos con los demás.

Semiosis y códigos

Otro de los aspectos que interesa a la semiótica concierne a los códigos. Los códigos son dispositivos conformados por reglas que ordenan los distintos tipos de signos; dicha regulación, a la par que caracteriza los lenguajes, permite su funcionamiento discursivo así como la comprensión interhumana. En general, estos sistemas organizadores y reguladores del sentido pueden dividirse en semióticos y significativos. Los primeros son de naturaleza verbal y no verbal, mientras que los segundos confieren perfiles especiales a la significación. Las lenguas, por ejemplo, obedecen a la regulación que les imponen

los códigos verbales, ya sean orales o escritos. Dichos códigos se hacen acompañar de otros: paravocales, kinésicos y proxémicos; así, por ejemplo, la escritura tiene una regulación que exige cuidado, reflexión, tino en su elaboración. Una de sus manifestaciones es la literatura que es consistente en la utilización de unos y de otros. Por eso, y por paradoja, no le bastan las palabras. Si las palabras dicen, deben, además, contribuir a las acciones y ser capaces de sentir, mirar, mostrar, inventar, etc., con lo cual se multiplica su capacidad pragmática. Esta productividad obedece en todas sus facetas a la escritura⁵, proceso mediante el cual el artista cobra conciencia de su quehacer y sustituye las carencias contextuales del proceso.

En particular, a la literatura interesan los códigos de sentido cuya función, a diferencia de los semióticos cuyos significantes materiales delatan su presencia, se manifiesta en el nivel implícito. Su papel es configurar el subtexto de manera que su identificación corresponda a la interpretación. El interés en su estudio proviene de los trabajos de Barthes⁶, relativos a la producción literaria de Maupassant, Poe y de Stevenson. Según el semiólogo francés, la materia narrativa se organiza en esferas de sentido que aluden a características del mundo creado, obedientes a la manera como el texto construye y organiza dicho sentido.

Haciendo un breve recuento se pueden citar, entre otros, los siguientes códigos significativos: narrativo, discursivo, mimético, simbólico, metalingüístico, hermenéutico, heurístico, methéxico, espacial, temporal, etc.

⁵En este caso, la escritura responde a la acepción propuesta por Barthes (1974), en su libro: *El grado cero de la escritura*.

⁶Dos de estos trabajos pueden ser consultados en Chabrol y otros (1978), donde Barthes se refiere al cuento *La verdad sobre el caso del señor Valdemar* de Poe y en Barthes (1974) donde el autor hace mención a los códigos de *La isla del tesoro* de Stevenson.

El código narrativo tiene la función de referirse a los acontecimientos y a los agentes que en ellos participan; a través de él, se nos presentan motivos, antecedentes y consecuencias del relato, los acontecimientos, los personajes y, en general, los factores del conflicto y de la intriga; el código discursivo, igualmente, tiene una doble función: representa la manera de revelar la historia, así como los diferentes discursos que sostienen el marco ideológico de la obra: religiosos, políticos, sociales, morales, pedagógicos, psicológicos, etc., también los discursos contrarios a aquellos. El código mimético asume la carga de representación de la realidad en la obra. El código simbólico relaciona aquellos elementos que tienden a crear un referente textual que, alejado de la realidad, permite la aparición de la escritura analógica. El código metalingüístico es un código generador de antidiscurso y creador de sentido a partir de la reflexión sobre el lenguaje mismo; corresponde a la puesta en abismo de los textos.

Por su parte, el código hermenéutico se encarga de develar los misterios, los secretos y los enigmas que se van gestando en el texto y que, en muchos casos, tienen que ver con el carácter alusivo del mismo. El código heurístico es un código basado en indicios y encargado del descubrimiento y manejo del mundo. El código methéxico se identifica con el sentido surgido a través de la participación-distanciamiento que el autor mantiene en la obra. Por último, los códigos espacial y temporal podrían acomodarse en el mimético o en el simbólico; sin embargo, a veces cobran tal valor que merecen ser destacados por aparte. De este modo, generan sentidos sin espacio, fuera de lugar y utópicos relativos al espacio, o sentidos fuera de tiempo y anacrónicos relativos a visiones de mundo que tocan con la historia y con el mito, además

de los propiamente referenciales que son pertinentes en cada uno de los casos.

Por ejemplo, en *Cien años de soledad* encontramos implícitos muchos de estos códigos; desde el comienzo, el código narrativo revela varios sentidos a la vez: 1) presenta a uno de los personajes más intrigantes de la novela: el coronel Aureliano Buendía; 2) introduce una visión anisocrónica del tiempo, oscilante entre el después y el recordar; 3) modula la visión cíclica y redundante de la novela mediante la frase verbal había de; 4) el código discursivo introduce dos discursos muy importantes: el histórico o del fusilamiento y el simbólico o del hielo que, a su vez, atrae el simbolismo de los espejos y el ludismo con que es introducido por los gitanos. El código mimético nos localiza en un lugar del Caribe, a orillas de una ciénaga y junto a unas bananeras; es más, a este lugar se llega desde la Guajira. El código simbólico introduce varios elementos a la vez; además de los ya citados, aparecen el simbolismo del agua y del viento, la fertilidad de las queridas, el papel de los varones que se identifican entre sí y se repiten y el incesto.

Otros códigos son el metalingüístico según el cual la escritura crea la historia de Macondo y la lectura la destruye; el hermenéutico implícito en la interpretación de los manuscritos y en la lectura de las barajas de Pilar Ternera, además del enigma del incesto que sólo se viene a develar en el momento de la interpretación de los manuscritos de Melquíades; los manuscritos, a la par, vez proponen el enigma de la escritura donde el narrador que funge también de personaje hace de cómplice en detrimento de la imagen del autor que deviene, entonces, un mero transmisor.

A estos se suman códigos como el heurístico, el cual tiene singular importancia en la no-

vela de García Márquez, pues el mundo de Macondo es tan nuevo que para conocer los objetos hay que mostrarlos, de modo que al simbolismo de la pareja edénica (José Arcadio y Úrsula), hay que sumar la presencia de los gitanos en cuanto aportan al progreso de Macondo con sus "máquinas de bienestar" y sus juegos, pero también en cuanto a profetas e historiadores de su fundación y destrucción. Y los códigos espacial y temporal, los cuales no solo crean la utopía de Macondo con el anacronismo que supone la masacre de las bananeras, sino que introducen el sincretismo temporal en que el tiempo gira en círculos concéntricos, no avanza y parece detenerse, configurando un estar ahí en que todo resulta natural pero, a la vez, cultural. Por eso, la profecía se vuelve escritura y ésta historia; la lectura se convierte en interpretación y ésta irónicamente en destrucción. Ahí está, en nuestro sentir, el código methéxico: la manera como García Márquez subrepticamente participa en la historia; es esta otra manera de ser de su realismo mágico.

Siguiendo a Eco (1974: 159-170 y 1977: 416-436), el relieve estético del texto literario se manifiesta a través del reajuste del contenido y la expresión; el resultado es la transformación de los códigos y una visión de mundo generadas por el sinnúmero de actos comunicativos que provocan el esfuerzo interpretativo del lector.

La lectura anterior significa que el texto estético es un gran sistema semiótico donde coinciden, no sin conflicto, códigos, funciones, mensajes, con base en mecanismos convencionales y desviados, sujetos a diferentes homologías estructurales. Por eso, cada texto suscita un idiolecto estético que, desde el marco comunicativo, favorece cantidad de inferencias y un diálogo múltiple entre los códigos del emisor, del texto y del receptor.

Semiosis y textos

Más allá de los signos y los códigos, un tercer factor semiótico del lenguaje lo constituyen los textos. El texto es un fenómeno fronterizo que sirve de dato primario a las disciplinas humanas, en particular, a la pedagogía. No es solo un lugar de intercambio, sino también el lugar de producción del sentido. Para atender a su papel, retoma significados, los repite pero, en particular, los tematiza acentuando algunos aspectos, olvidando otros para poner la palabra en nuevas circunstancias, proponerla en nuevas condiciones. Esto es así porque la palabra siempre se da en términos de enunciado, no solo presupone sino que enfoca, solicita una comprensión activa, una nueva posición frente al sentido. Aún en el caso de la repetición, algo del enunciado cambia, algo modifica la proposición, siempre aparece en el contexto de otros enunciados, ocupa un lugar diferente en la serie textual, es otra palabra ajena la que lo asume, con otra intención, con otro acento, con otra valoración.

Dentro del texto, se revela la fuerza del sentido, la cual no está en las cosas ni en las personas; ni unas ni otras son sustancias absolutas, son marcos cuya acción requiere que asuman el potencial de sentido. Tampoco el texto es una cosa; al no serlo, la conciencia del otro no puede ser neutralizada en cuanto a la capacidad de transformación que tiene. En efecto, el sentido no cambia para nada los fenómenos físicos, materiales; su fuerza está en que cambia el 'sentido' del acontecimiento del ser y de la realidad sin afectar la composición real de esta. Por eso, el texto es un conjunto coherente de signos que sirve de punto de partida para la investigación humanística. El texto interesa a las ciencias humanas en cuanto la especificidad del hombre es tener voz, es capacidad para crear texto,

pues el hombre no es un ser natural, no es un ser ajeno a la voz.

Es desde el texto desde es posible hablar de autor, del papel del autor, de las diferencias de autoría que puede manifestar el texto. El autor es el principio activo de la producción de sentido que trabaja con la lengua y sobre la lengua para desestructurarla pero no es, en general, una imagen representada, pues el autor puede recurrir a otras voces que se cuelan en el texto. El autor es una 'energía formativa' cuya obra expresa, desde su excedente de conocimiento⁷, diversos momentos de la estructura activa de su objeto como una totalidad obediente a sus reacciones, en la forma de su representación, en el ritmo de su manifestación, en su estructura entonacional y en la selección de momentos de sentido; es un personaje que lucha consigo mismo por hacerse a una verdadera postura valorativa que le permita construir la totalidad de un objeto, arquitectónicamente estable y necesario (Bajtín, 1982: 16).

El texto presupone una lengua como sistema comprensible de textos pero no es la lengua la que lo define; el texto es tal en cuanto es un enunciado compuesto por signos orientados dialógicamente al sentido, que lo hacen único e irrepetible; es esto lo que configura al texto como un proyecto de sentido, como un proyecto dialógico en el cual es significativa la presencia del autor⁸; el texto es una forma del acontecimiento, inexplicable desde la causalidad o desde la previsión científica. El diálogo de los textos siempre se da en el 'gran tiempo', donde el texto sigue madurando, sigue dando lugar a su gestación

a través, por ejemplo, del discurso referido que revela fenómenos que pueden estar de manera oculta, potencial y reaparecen a través de la cita, la selección de fragmentos, la alusión, la traducción.

Tal diálogo supone que no hay un texto de textos, no hay texto definitivo ni único al cual pueda ser traducido otro hasta el final. El texto es tan fronterizo como el enunciado, "...siempre se desarrolla sobre la frontera entre dos conciencias, dos sujetos" (Bajtín, 1982: 297).

El texto es un enunciado complejo, cuyos dos momentos: su intención y su realización, impiden olvidar que "En la realidad, un acto discursivo o, más exactamente, su producto el enunciado, no puede ser reconocido como fenómeno individual en el sentido exacto de la palabra ni puede ser explicado a partir de las condiciones psicológico-individuales o psico-fisiológicos del sujeto hablante. El enunciado tiene carácter sociológico (cursiva original) (Bajtín/Voloshinov, 1992: 117) y que "...la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. (Cursivas en el original) (Ídem: 121).

No se podría, entonces, suponer que el texto sea un corte en el enunciado, dadas las dos elipsis que lo configuran: inicial y final. El texto no es inmutable, ni definitivo. Más que una señal, el texto es elástico, plástico y mutable como lo exige el punto de vista del

⁷ "...el autor sabe y ve más no tan sólo en aquella dirección en que mira y ve el héroe, sino también en otra que por principio es inaccesible al personaje; ésta es la postura que el autor debe tomar con respecto a su personaje" (Bajtín, 1982: 21).

⁸ Cuando se ausenta el autor, el proyecto dialógico se convierte en dialéctico. La dialéctica es la abstracción del dialogismo, la impersonalización del texto, la desubjetivación del lenguaje.

autor. El texto, como expresión de las intenciones de un autor y como comprensión activa, se ubica en el vivo trabajo del discurso en cuanto conjunto de diversos contextos de uso de dicha configuración de sentido, en su orientación hacia determinado 'objeto'⁹, como una posesión valorativa del sujeto.

Cualquier texto, además de la información que propone, tiene un carácter ético cognoscitivo que demanda comprensión; la comprensión se produce en el universo ético-cognoscitivo del contenido pero, por otro lado, se manifiesta como una condición sine qua non de la naturaleza del lenguaje que tiene que ver con que los signos no se dan puros sino unos en relación con otros de modo que un signo, al darse en el entorno de otros signos, comprende a estos otros y es comprendido por ellos lo que da lugar a la convergencia de puntos de vista, a la configuración de un territorio de lucha entre estos signos.

Lenguaje y discurso



A la par de la semiosis, la segunda gran característica del lenguaje es su carácter discursivo; el lenguaje es discurso por varias razones. Dada su condición semiótica, es un poderoso dispositivo de producción e interpretación de sentido. Esto quiere decir que todo lo humano pasa por el lenguaje puesto en escena, es decir, por el discurso; por tanto, lo discursivo es irreducible al uso pragmático del lenguaje. Hay discurso en la reflexión, en el acto de pensar cuando 'discurrimos' acerca de algo, cuando razonamos, inferimos, interpretamos, argumentamos, o cuan-

do escuchamos o leemos. Quiere esto decir que la organización típica del pensamiento ya constituye por sí misma discurso y, en consecuencia, todo conocimiento es discursivo.

Pero, adicionalmente, el discurso se manifiesta en el proceso de enunciación; la enunciación es un mecanismo complejo a través del cual se ponen en escena las dimensiones semióticas del signo, es decir, las maneras como el signo refleja, refracta y acentúa o la disposición del signo para significar, expresar y comunicar¹⁰. En el enunciado, se distribuyen y manifiestan las formas típicas del sentido que corresponden a los sujetos discursivos cuando hacen sus preferencias: implicaciones, puntos de vista, enfoques, perspectivas, modalizaciones, temporalización, subjetivación, campos, ámbitos, marcos, etc.

Y discurso es también la manera como la cultura construye las formaciones discursivas (Foucault, 1970) es decir, como la cultura objetiva todo aquello que, de acuerdo con la experiencia de los hombres, tiene valor en términos de vida humana. Así, las formaciones discursivas se refieren al conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas que se imponen al sujeto hablante para delimitar el ámbito de sus prácticas discursivas: qué se puede decir, cómo y dónde decirlo y qué callar en un momento histórico y en un espacio determinado. Esta noción confiere unas coordenadas de tiempo y espacio al discurso en relación con campos culturales que, si bien se conciben estructurados y jerárquicamente organizados, son flexibles, no tienen límites precisos y están sujetos a

¹⁰ Esto no quiere decir que la comunicación se reduzca a lo lingüístico; en este caso, hace mención al planteamiento de Halliday & Hasan (1989) llamado configuración contextual, organizada en tres niveles sociosemióticos: textual, interpersonal e ideativo, los cuales se relacionan con lo que los mismos autores llaman tenor, modo y campo. El tercer plano es el ideativo, cuya doble naturaleza: ideal y experiencial, refleja la comunidad de representaciones del mundo en cuanto a conceptos y categorías, nociones y creencias como a relaciones y operaciones en que se sustenta la comprensión - explicación e interpretación - del mundo por parte de los hablantes.



cambios permanentes. De este modo, lo subjetivo es el conjunto de mecanismos enunciativos (situación del sujeto, indicadores biográficos, topicalización, punto de vista, perspectiva, modalidad, temporalidad, marco de conocimiento, presuposiciones, propósitos) de que se vale el actor social para configurar su práctica discursiva; este es el contexto donde se revela la presencia de estructuras, objetos, reglas y valores que históricamente manifiestan un orden legítimo frente al cual se extrapone el hablante para proferir su decir.

Todo proceso discursivo se sostiene sobre el discurso previo, de modo que la enunciación es un juego puesto en escena donde coinciden, por igual, presuposiciones, aseveraciones e implicaciones, sobre las cuales el sujeto puede decidir. Esto supone que cualquier discurso se origina y circula dentro de una determinada formación social discursiva que hace de ‘referente’ interdiscursivo de diversos campos ya sean de naturaleza filosófica, histórica, social, religiosa o crítica. Esto quiere decir que los discursos no solo se producen y consumen sino que, también, se reproducen en cuanto complejo de representaciones relacionadas con lo que se dice, se puede/debe decir y frente a quién en determinados géneros textuales.

Desde este punto de vista, el discurso es un juego de textos que lo preceden y conforman a la vez que influyen en él y lo elaboran, facilitando la lectura del sentido que se multiplica tanto en el plano de los contenidos como de las formas que lo informan. Cualquier texto funciona como un tejido imbricado de varios textos, lo que le permite aludir al texto-base de varias maneras: cualitativa y cuantitativa, imitativa y transformativa.

Este tejido llamado intertextualidad permite a un texto contener, evocar, aludir, ironizar o

citar otro, modificándolo de manera peyorativa o meliorativa, burlándolo o exaltándolo, desde la parodia hasta la imitación seria, desde el plagio hasta la transformación total. Veamos, a propósito, dos ejemplos literarios; cuantitativamente, un texto puede referirse a otro por remisión a un género tal como es el caso de *El Quijote* en relación con los libros de caballería; a una época entera, como es el caso de *Madame Bovary* en relación con la literatura romántica; a un tipo de lenguaje, en relación con el medio en el cual es habitual como ocurre por ejemplo con la picaresca en referencia a la época de la decadencia española.

En atención a lo dicho, la intertextualidad ejerce doble papel: en el interior del texto sirve como fuente y modelo, necesarios para identificar influencias en la obra o para puntualizar el grado de integración de los textos. En el exterior, especifica las condiciones de la productividad de la escritura y la lectura. Por eso, el lector se identifica en el texto, se siente interpelado, participa en la escritura y acepta el reto que, a su cultura lectora, propone la obra que lee. De ahí que los maestros no podamos descuidar lo que leemos cuando exponemos en clase; la ausencia de la lectura intertextual, nos convierte en repetidores de textos y en expositores dogmáticos que, de igual manera, evaluamos exigiendo a nuestros alumnos la repetición dogmática de lo que les hemos propuesto. Es una manera de contribuir a la alienación de los futuros ciudadanos, a través de los “ídolos de libro”.

Este tema es un buen recurso que permite al maestro romper con los esquemas de las disciplinas que se enseñan en los diferentes grados escolares; por un lado, permite desarrollar la conciencia de la variedad de los enfoques que la ciencia propone en torno a un mismo objeto de conocimiento, de la discusión en que entran los científicos en tor-

no a su saber y de los rituales mediante los cuales se participa de los modos de orientar la investigación y presentarla al público; por otro, exige que la lectura de los textos científicos y/o literarios no se concentre en una sola obra sino que recurra a varias de ellas¹¹, de modo que se pueda tener una visión global de enfoques, teorías, posiciones, métodos, objetos de conocimiento, escuelas de pensamiento, influencias históricas que atiendan a los intereses así como a las visiones de mundo que informan la manera de pensar tanto de la ciencia como del arte.

Otro hecho alude que todo proceso discursivo se sostiene sobre el discurso previo, de modo que la enunciación es un juego puesto en escena donde coinciden, por igual, presuposiciones, aseveraciones e implicaciones. Esto supone que cualquier discurso, entre ellos el científico, se origina y circula dentro de una determinada formación social discursiva que hace de 'referente' de otros discursos ya sean de naturaleza filosófica, histórica, social, religiosa, ética, estética, ideológica o crítica. Esto quiere decir que la ciencia y/o la literatura no solo se producen y consumen sino que, también, se reproducen en cuanto complejo de representaciones relacionadas con lo que se dice, se puede/debe decir a través de los diversos géneros textuales: exposiciones, ponencias, conferencias, seminarios, talleres, manuales escolares, tratados científicos, obras literarias.

De este modo, los textos configuran un recorrido textual por la memoria de otros textos, recogiendo imaginarios, simbolismos, valores, conocimientos e ideologías que, más que reflejo de la realidad, son índices culturales y modos de mediación entre el hombre y el mundo. La función de esta memoria es or-

ganizar discursos -formas de representación e interpelación de los individuos-, a través de los cuales se inscribe lo histórico-social de las prácticas simbólicas. De este modo, la ciencia, dada su pretensión de representar objetivamente la realidad de acuerdo con la demostración, da vía libre a la intervención de otras prácticas discursivas y viceversa, alterándolas o negándolas, contrario sensu a lo que en un determinado momento se convierte en paradigma, en canon o en dogma.

Los textos se producen, pues, como interdiscurso a través del cual se materializan estructuras mentales y formaciones ideológicas propias de una formación social, lo que pone en entredicho las pretensiones absolutas de la verdad; la verdad tiene muchas acepciones y semióticamente puede ser mirada desde la coherencia (sintaxis), desde la adecuación (semántica) y desde el consenso (pragmática), amén de las condiciones históricas que le confieren un carácter dogmático. De acuerdo con lo dicho, el interdiscurso es un espacio de convergencia y conflicto entre los discursos que responden a una epistemología compleja que, más allá, de la relación lineal entre sujeto y objeto, se configura alrededor de múltiples mediaciones del sentido. En esa dirección, se requiere estar atento al uso de signos diferentes con el propósito de romper con significados consolidados, poniéndolos en el tinglado social, donde el hombre se configura como sujeto en conflicto que busca maneras de ser y de hacer en el terreno discursivo desde donde se definen reglas acerca de lo que se puede decir y se debe decir.

Un tercer aspecto es el antidiscurso; en los textos, aparece de manera furtiva el antidiscurso; por un lado, controvierte el discurso

¹¹Esta es, en nuestra opinión, una buena manera de luchar contra ciertos esquemas didácticos mediante los cuales se transfiere el discurso científico al discurso pedagógico, sin fórmula de juicio.

previo y, por el otro, se controvierte a sí mismo como discurso y trata de controvertir y de explicarse como tal.

Esta situación plantea retos al lector; por ejemplo, le exige romper con los esquemas específicos de las formaciones discursivas adquiridas; le propone multiplicarse como sujeto en la diversidad de contextos a que lo exponen los antidiscursos. El resultado es una metamorfosis que implica renovación en los planos del conocimiento y de la acción, donde el sentido deja de ser objeto de explicación y se convierte en foco de interpretación, rompe con significados anquilosados y multiplica los puntos de vista, se apodera de la historia, multiplica la cultura de la investigación, accede a diversos tiempos y multiplica los espacios desde los cuales se aborda el asunto; es allí donde el lenguaje pierde su transparencia para involucrar al lector en la opacidad, tras la cual subyacen lo no dicho, las implicaciones, el silencio, el misterio, lo inefable.

En esta dirección, la capacidad humana para producir antidiscursos pone en cuestión la naturaleza del discurso, a la par que enriquece el conocimiento del mundo, diversifica la visión estética y produce una nueva ética de encuentros y desencuentros, donde coinciden la unidad y la fragmentación. Cuando prospera el antidiscurso, quedan las puertas abiertas para que los autores se representen, impliquen y desdoblen; esta mirada no es extraña a la ciencia, solo que la eludimos basados en el imaginario de que el discurso científico es objetivo, metódico y distanciado y, por tanto, borra toda huella del sujeto investigador. Por igual, el texto violenta los órdenes canónicos y da salida a la desorganización y a la fragmentación; en fin, el lector asume los papeles de organizador, co-productor y acomodador del texto, según lo exijan las circunstancias locales con

lo cual se multiplican las vías hacia múltiples lecturas.

Lo dicho da cuenta de la necesidad del maestro de hacerse a unos principios semióticos que enriquezcan su visión de los textos, tratados y manuales que lee, con el fin de adquirir herramientas para orientar al estudiante en el laberinto del sentido construido por el autor y propiciar diferentes lecturas e interpretaciones, alimentadas desde la perspectiva del interdiscurso y del antidiscurso y sin descuidar las diferentes culturas, sociedades y grupos; desde los imaginarios y las ideologías que subyacen en los discursos de los tratadistas; desde las necesidades e intereses de los investigadores; este es uno de sus grandes retos. La ciencia es una manifestación cultural que no puede leerse al margen de otras como la economía, la política, la ética, la religión, el mito, el poder, el Estado, etc.

Lenguaje y conocimiento

A tenor de lo dicho, una de las dificultades a que nos enfrentamos con respecto a este tema consiste en que, cuando hablamos del lenguaje, nos hemos acostumbrado a hacerlo en términos de ‘signo’ y en relación con ‘cosas’, es decir, desde la objetividad y la verdad. Suponemos que el lenguaje se orienta a la realidad de manera objetiva para representarla pero pasamos por alto la diversidad de signos con que lo hace, la diversidad de códigos y texto que produce y, por tanto, la manera como significa esa realidad en cuanto al horizonte de sus manifestaciones: relaciones y formas de percibirlas y de organizarlas. Aún más: la pensamos como realidad pura al margen de sus relaciones con el hombre no solo como ser que conoce sino que también exhibe comportamientos; en síntesis, pasamos por alto que el lenguaje es una mediación.

Estas dificultades para comprender el sentido tienen fianza en una larga tradición que ve en el lenguaje un medio para representar la realidad; es decir, por un lado, se habla de medio y, por el otro, de representación y realidad. Decir medio es reducir el lenguaje al simple papel de instrumento, de algo ya elaborado y dispuesto para ser usado, es hablar de una herramienta y no de la producción de la herramienta como parece ser el caso que acontece durante su puesta en escena. Por otro lado, la tradición nos dice que la representación se asienta en ciertos principios de la lógica y, como tal, tiende a situarnos en relación con las cosas como son y a situarnos en la oposición entre lo verdadero y lo falso. De contera, la realidad se nos ofrece como algo ya constituido con respecto a lo cual el lenguaje funge como una etiqueta que se pone y que, desde el punto de vista del sentido, nos propone que el lenguaje significa en cuanto sirve para identificar.

Es evidente que esta concepción de representación ha entrado en crisis desde el momento en que se han puesto en cuestión los conceptos de realidad y de hecho; asimismo, es notorio que el predominio de la explicación y de la demostración ha ido cediendo frente a otras formas de la racionalidad como la argumentación y la comprensión.

De acuerdo con esto, se puede reconocer el conocimiento lógico y el conocimiento analógico.

En cuanto a lo primero, es muy importante que los maestros nos fijemos en algunas posibilidades que nos ofrece: enseñar a través de la diferencia, procurar el dominio conceptual de las ciencias y disciplinas, enseñar a través de estructuras cognitivas, desarrollar la capacidad de análisis y la demostración, apoyarse en las operaciones lógicas, promover el trabajo sobre la base de la argumentación.

Atendiendo a los principios de la lógica, según los cuales las cosas son como son y no pueden ser de otra manera, se sigue como consecuencia, el trabajo sobre la identidad y las diferencias, la adopción de dicotomías, la atención al análisis de los objetos, la comprensión del conocimiento como resultado de un proceso dialéctico, y la confianza en la validez, la verdad o la probabilidad, fundamentadas en la demostración.

Esta propensión a poner límites, erigiendo la razón en supremo juez, aún en lo atinente al hombre mismo; a reducir el análisis a la división del todo en las partes; a confiar en el rigor de la demostración, a buscar siempre la explicación, nos hizo olvidar otras formas de conocimiento, otras facetas de lo humano, en síntesis, la otra mitad del hombre. En efecto, la educación del pensamiento lógico, reflexivo e intencionalmente orientado hacia objetivos fue la alternativa que entronizó la sociedad moderna, con fines de “aprendizaje de mantenimiento” (Nickerson y otros, 1990), dirigido tanto a la adquisición y aplicación de reglas, puntos de vista y métodos para afrontar los retos del contexto global y desarrollar la capacidad para resolver problemas; esta alternativa, aunque necesaria, ya no es suficiente.

Este aprendizaje de mantenimiento es el que nos provee la ciencia; es el conocimiento útil, instrumental que nos permite apropiarnos de la realidad mediante la generación de objetos de conocimiento que, atendidos al proceder lógico, nos permiten transformar el mundo y ponerlo a nuestro servicio. A él, dedicó la escuela buena parte de sus preocupaciones cuando el discurso pedagógico entronizó la gramática científica que le apostaba a la verdad, sus métodos y sus instrumentos

Sin embargo, las propuestas actuales nos hablan de la diversidad, la interculturalidad, la

creatividad, el pensamiento crítico, la libertad, la racionalidad dialógica, la inclusión, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, etc. ¿Puede responderse a estas exigencias educativas desde la racionalidad lógica? Evidentemente, no. Ahora, el reto consiste en favorecer el “aprendizaje innovativo” como voluntad permanente y a largo plazo capaz de rebasar los paradigmas; formar la capacidad crítica del hombre; desarrollar competencias para someter a examen e interrogar los más acreditados principios; generar nuevas perspectivas de conocimiento; enriquecer culturalmente el conocimiento; diversificar las formas de pensar; incrementar la capacidad para prever cambios; modificar puntos de vista; adoptar nuevas perspectivas; relevar viejos intereses y enfrentar con eficacia nuevos problemas.

Por eso, pasamos a hacer breve mención de lo analógico. El conocimiento analógico, como territorio de la apertura y la inclusión, es un campo en permanente despliegue, que supera los límites y rebasa cualquier frontera. La analogía, como forma sincrética de pensamiento, se apoya en las imágenes, los símbolos y los indicios como formas privilegiadas de la comprensión que no excluye conocer a través de la emoción y del afecto y no evita quedarse a mitad de camino entre la diferencia y la semejanza, entre la identidad y la diversidad. La capacidad de conectar diferentes dominios semánticos o cognitivos y de poner en relación diferentes esferas de experiencia en la producción de conocimiento, permite desmontar la actitud logicista de la escuela cientifista e informativa, prestar mayor atención al cuerpo¹² y a la

creatividad pero no dejarse abrumar por los halagos de la intuición y el juego.

Por tanto, los propósitos educativos no pueden librarse al azar; deben sí alcanzar un sano equilibrio entre el poder que exhiben y la libertad humana, entre las diferentes prácticas y las dimensiones del saber, entre la presión de los instintos y la fuerza de las razones. La vida humana tiene múltiples manifestaciones y formas de operar en contexto que no pueden soslayarse; múltiples son las aspiraciones del hombre y los terrenos resbaladizos en que ocurre la vida humana, entre la inmanencia y la trascendencia, el sincretismo y la diferencia como para perder de vista el misterio de la vida y la riqueza de posibilidades que una perspectiva de tal envergadura nos presenta en función educativa.

Hagamos un alto aquí para realizar una segunda lectura complementaria.

Lectura 2: *Recorridos semiológicos 2*. Autor: José Luis Dell’ordine.

En: http://www.alipso.com/monografias/recorridos_semiologicos/. Recuperado el 12 de diciembre de 2012.

Con base en la anterior lectura, realice la siguiente actividad:

- Precise en un cuadro cuáles son las relaciones de la semiótica con la pragmática y su relación con el discurso y la comunicación. Defina temas, autores y factores.

¹²El relegamiento semiótico de los indicios, las imágenes y los símbolos indujo a desatender las emociones, las actitudes y valores y a desconocer toda la fenomenología corporal que ordena, en su estrato primario, los indicios como signos naturales en lo que tiene que ver con la partes del cuerpo, las posturas, la situación, así como la expresividad y los focos de sentido relacionados con la inmanencia cuerpo/naturaleza y la trascendencia más allá de la muerte.

Lenguaje y sociedad

Según ya se dijo, el lenguaje (semiosis y discurso) contrae vínculos estrechos con la sociedad gracias a la mediación que introduce en los procesos sociales; esto lo convierte en un factor ideológico y de interacción que permite que cualquier persona se ubique en relación con el otro con el fin de establecer un intercambio fructífero en relación con factores tales como la identidad, la endoculturación, la cohesión social, la puesta en situación, los valores. Todo esto es posible porque el lenguaje, en términos de la conducta humana, es un dispositivo de la acción y la pasión humana.

El ser humano está siempre en proceso; esto quiere decir que el mismo es un tipo de acontecimiento que se produce en cuanto entra en un tejido complejo de relaciones consigo mismo, con el mundo y con los demás. Es decir, el hombre en cuanto interactúa, piensa, siente e imagina es un ser de acción¹³. Pero el hombre también es un ser de pasión, con inclinaciones, con deseos; el hombre es un ser pasional porque tiene cuerpo y, por tanto, es sujeto de deseos, afectos, emociones, sentimientos. En consecuencia, no se puede pasar por alto el cuerpo y todos los matices que agrega en relación con el lenguaje: voces, miradas, gestos, movimientos, actitudes, posiciones, etc.

Por ejemplo, no se pueden descartar las emociones; ellas revisten un interés especial pues allí “...reposan prácticas que constituyen

una forma primitiva de comunión y de comunidad. Las relaciones que pueden surgir a causa de las emociones afinan sus medios de expresión y los convierten en instrumento de socialidad cada vez más especializados” (Wallon, 1980: 113).

Sin pretender entrar en la inteligencia emocional, la emoción se parece al lenguaje porque comunica; por ejemplo, la alegría y el miedo son contagiosos, la risa induce a la risa; la mímica y el gesto son señales que implican actitudes y emociones cotidianas. Ellas son un constituyente interactivo del lenguaje que deja asomar la construcción intersubjetiva del sujeto y genera contextos que apuntan a la producción del sentido en distintas direcciones y con distintas funciones. El sentido, al estar preñado de emociones y vivencias, contiene fuerzas expresivas creadoras de contextos axiológicos de donde surgen valores. La travesía analógica del sentido eleva las vivencias humanas al plano de los sentimientos que se encargan de transformar los intereses humanos y de elevarlos al plano de los valores.

Dado este trazado, puede afirmarse que, en propiedad, no existe un canon de los hechos al cual uno pueda referirse en sí mismo; tal referencia solo es posible a través de la comprensión de esos hechos mediante contenidos que se refieren a sus causas y efectos, razones y consecuencias, motivos e intereses, necesidades y acciones de acuerdo con fines, apoyados en el pensamiento como una de las formas de la acción humana. De ahí que

¹³Este tema llama la atención en cuanto a la investigación acción educativa como práctica esencialmente reconstructiva de las reglas y de los supuestos sobre los cuales los individuos actúan. El mero hecho de considerarla influye en un cambio de actitud con respecto a la posibilidad del cambio práctico, porque: 1) clarifica el sentido y mejora la comunicación entre interpretados e interpretantes; 2) no siempre los individuos comprenden de manera intuitiva las razones de su comportamiento; y 3) corresponde al analista proveer una nueva manera de pensar y aportar nuevos conceptos y criterios que además ofrezcan la posibilidad de adquirir conciencia de los patrones de pensamiento a través de los cuales cobran sentido de sus actos, de manera que “La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla” (Carr & Kemmis, 1988: 106).

hoy se hable de construcción de la realidad.

Gracias a la acción y la pasión humana la mediación confiere al lenguaje el poder constituyente sobre el cual cabalga la capacidad mágica y creativa del hombre; tiene incidencia en los procesos de organización y control de la sociedad; apuntala con gran efecto la racionalidad propia del conocimiento técnico y científico. De ahí, por ejemplo, el poder y el control simbólico que ejerce el discurso pedagógico y sus efectos en los procesos de escritura, lectura, estudio y aprendizaje donde, sin lugar a dudas, se hace visible su poderío.

Por eso, resulta importante no perder de vista las múltiples mediaciones semióticas que adopta el hombre a través de ese prisma semiótico o instrumento plástico que es el lenguaje donde no hay nada neutro, salvo su particular disposición a servir de medio de expresión. En el lenguaje, todo resulta transformado, construido y reconstruido gracias a que en el sentido, además de la significación, se juegan los valores que son fundamento rector de la conducta humana que se configura como una intersección lógica, analógica y dialógica. El sentido es resultado de formas de estimación y de intereses humanos, de acuerdo con los cuales ningún aspecto del entorno personal es indiferente a las vivencias del hombre; la apelación a la fuerza expresiva de las actitudes y los valores genera el sentido desde contextos axiológicos, donde las vivencias humanas atraviesan los símbolos y se elevan al plano de los sentimientos, apuntando a la totalidad según la cual es imposible evitar la referencia a la compleja red semiodiscursiva y sociocognitiva que se teje en torno a la interacción humana.

A través de ella, se asegura cuándo se juegan y acuerdan los modos de actuar en pro

del sentido, ya sea en una conversación, una entrevista, una conferencia, etc. Como es obvio, la influencia de la percepción mutua de las actitudes de los interlocutores es visible en los paralenguajes kinésicos, proxémicos y paravocales, pero también en el intercambio temático, en los turnos de la palabra y las tareas comunicativas.

La interacción es una síntesis de la subjetividad y de la intersubjetividad y mediante ellas se toman posiciones ante el mundo; por eso, es preciso afirmar que mientras la subjetividad es la opción modal frente al saber, la intersubjetividad garantiza el intercambio cognoscitivo, social y emocional de los puntos de vista e informaciones acerca de la realidad, en donde la principal mediación es el lenguaje –verbal y no verbal–, proceso que incide y facilita la interiorización personal de lo producido culturalmente en el seno de la sociedad. El hombre no es un individuo absoluto enfrentado al mundo y a los demás; es, fundamentalmente, persona que conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural que comparte con otras personas en la actividad social conjunta.

La intersubjetividad es, entonces, la tendencia humana a compartir puntos de vista, modalidades, marcos de conocimiento, redes temáticas y presupuestos que sirven de marco de referencia y garantizan la eficacia interactiva del discurso. Estas bases se fundan en el hecho de que el niño no recibe el mundo en estado natural puro; el mundo es el resultado cultural del trabajo social e histórico de muchas generaciones anteriores; por eso, el hombre recibe el mundo socializado y humanizado a la par que construido a través de costumbres y artefactos culturales.

Por lo mismo, el sujeto no es una entidad sino algo que a lo largo de la historia ha ve-

nido constituyéndose y que, en este proceso, pone en evidencia sus individualidades, de modo que la pregunta por el sujeto se ha convertido en una de las más importantes en las últimas décadas.

Hablar del hombre como sujeto, con todos los inconvenientes que supone, nos lleva a: a) reinstalar el sujeto como algo relativo a un objeto y a otro sujeto; b) dar paso al observador que se observa (reflexividad¹⁵); c) interrogar el principio de representación desde una mirada constructiva; d) restarle importancia al pensamiento dicotómico, y e) ser conscientes de que no hay una garantía general de sentido. De igual modo, supone entenderlo como ser complejo, vital y total en sus maneras de abordar el mundo a través de la acción: conocimiento, sensibilidad, imaginación e interacción¹⁶. El hombre conoce el mundo de manera práctica y teórica; pero, además, lo siente y lo percibe mediante formas sensibles; lo imagina mediante mitos, creencias, fantasías y ficciones e interviene en él para adaptarlo y transformarlo en interacción con sus semejantes.

Sobre esta base, hablar del hombre como sujeto es referirse a él como sujeto modal. El sujeto hablante concibe, organiza y ejecuta sus propósitos comunicativos con el fin de atraer o no hacia su punto de vista al interlocutor.

Desde esta visión, la interacción es, entonces, una síntesis de subjetividad, interobjetividad e intersubjetividad como forma de tomar posiciones ante al mundo; por tanto, es preciso afirmar que mientras la subjetividad es la opción modal frente al saber, la intersubjetividad garantiza el intercambio cognoscitivo, social y emocional de los puntos de vista e informaciones acerca de la realidad, en donde la principal mediación es el lenguaje -verbal y no verbal-, proceso que incide y facilita la interiorización personal de lo producido culturalmente en el seno de la sociedad. El hombre no es un individuo absoluto enfrentado al mundo y a los demás; aún más, la individualidad es una formación que se conquista al final de un profundo proceso de distanciamiento del mundo; máxime cuando se requiere una persona¹⁷ que conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural que comparte con otras personas en la actividad social conjunta.

Desde esta posición, se pueden comprender las actitudes y los valores como factores de la formación educativa. Las actitudes se apuntalan en posiciones, gestos, creencias, puntos de vista, juicios de valor y señalan cierta predisposición (pre-disposición) hacia la ambigüedad. En ellas, el conocimiento y el comportamiento están mediados por la

¹⁴En términos de Bajtín (1988), la individualidad no es algo que se da de hecho; es una conquista que se logra solo después de una profunda extraposición que caracteriza al individuo creativo y después de una lucha en contra de las intenciones de la palabra ajena.

¹⁵Este principio es fundamental en la caracterización del lenguaje (Cfr. Aparato retórico, metalenguaje), en la apertura hacia la investigación de segundo grado del discurso y en la concepción del razonamiento transductivo, según se verá más adelante.

¹⁶Estos son argumentos que consolidan la necesidad de abordar funcionalmente el lenguaje desde la significación, la expresión y la comunicación.

¹⁷Dadas las actuales circunstancias de nuestro país, consideramos de trascendental importancia las tesis de la filosofía latinoamericana acerca de la persona humana y sus valores. Según estas tesis, la opción ética fundamental es la alteridad, centrada en la visión del hombre como ser posible y abierto y en la inviolabilidad de la dignidad humana. Cf. Marquínz Argote y otros (1986: 73-83).

afectividad y regulan la conducta en distintos grados de comparecencia, según se ve en actitudes tan diversas como el autoritarismo, la intolerancia, la terquedad, la discriminación, el prejuicio, la estereotipia, la crítica destructiva, la hostilidad, la indecisión, etc.; adicionalmente, tienen que ver con conductas habituales como cuando se dice que “los hombres no deben llorar” o que “las mujeres no deben hacer manifestaciones de fuerza física”. Las actitudes conforman solencias que pasan inadvertidas para la mayoría de las personas.

Con respecto a los valores, ellos son parte integral de la trama de apreciaciones y juicios acerca de las cosas. Al ser formas de apreciación, ocurren siempre en el contexto social, donde inyectan de humanidad y aportan valor humano agregado a la realidad, convirtiéndola sentimentalmente en valiosa. De hecho, los sentimientos y los valores son sociales. Su forma apreciativa le da estabilidad cognitiva a la experiencia de la vida, por lo cual la amistad y el conflicto con el otro se acaballan en motivos e intereses y nos revelan que la ideología como visión del poder está cargada de valor, lo que la hace interesada y significativa. Esta carga de conocimiento,¹⁸ de simbolismos y de imaginarios¹⁹ nos revela el hilo sutil que existe entre la ideolo-

gía y los valores (Bajtín, 1986), como factores del campo analógico del sentido.

Con ello, se precisa que no hay gratuidad en la acción humana; el pensamiento y la conducta siempre se orientan, tienden a un fin, responden a un para qué y a un porqué, de manera que los límites del quehacer humano son los límites de la intencionalidad y de la referencialidad, límites que provienen de la manera como se instala la existencia humana a través del percibir y el coexistir. Este es, en nuestro sentir, el origen de las diferentes formas de la representación a que hemos hecho referencia; estas formas no se reducen a lo que pensamos; incorporan, también, lo que sentimos, decimos, imaginamos y hacemos (modelo cuántico o emergente). Así, se recoge la organización sintáctica, semántica y pragmática del sentido, de acuerdo con la cual la referencia no porta la realidad en calidad de cosa, sino su referencia intencional, necesaria, interesada.

Lenguaje, sentido y educación

El uso del lenguaje es crucial en la existencia humana pues sin él no podemos hablar de educación, relacionarnos con los demás, expresar nuestros sentimientos, apreciar las cosas, ni justificar ninguna de nuestras ac-

¹⁸ Este planteamiento difiere del de Carreras y otros (1997:19) para quienes la estimación es una operación no intelectual que fundamenta los valores. En nuestro sentir, nada en el ser humano es ajeno a la actividad inteligente del cerebro, pues precisamente en las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores, manifestaciones de la expresividad, se condensa la actividad integral de la persona humana. Así pues, no se puede reducir la inteligencia ni la racionalidad a la razón, como tampoco pretender que lo expresivo se reduzca a la subjetividad y esta a la vivencia sensible-emocional.

¹⁹ Los imaginarios son esferas de sentido que disimulan y enmascaran la realidad y la cargan de afectividad, de manera que nos aferran a la naturaleza y nos pertrechan en una escala de sentimientos y de valores que nos protegen de las amenazas provenientes del yo, del otro y del mundo. Es así como en calidad de configuraciones de intereses, emociones, sentimientos, deseos y preocupaciones humanas, se convierten en fuentes generadoras de sentido y de valor. Tal como lo afirma Oñativia (1978: 116), su campo semiótico “...se caracteriza por leyes primarias de organización del pensamiento: condensación, implicación, analogía, identificación, participación, desplazamiento, transducción, oposición, interacción y enfatización valorantes”.

ciones. Por eso, nos interesa comprender el sentido que envuelve el uso discursivo, los factores decisivos de ese uso y los beneficios que podemos obtener si nos percatamos de sus alcances tanto en la vida cotidiana como académica²⁰.

Hemos de aceptar, entonces, que nuestra forma de pensar obedece más al sentido que al significado, más al símbolo que al signo, más a la imagen que al concepto. No siendo excluyente, esta intersección típica del pensamiento, indica que cargamos el significado con actitudes, valores, estilos, formas de expresión; manifestamos nuestros propósitos, certezas, dudas, incertidumbres frente a lo que decimos; formulamos declaraciones, preguntamos y respondemos; preferimos determinadas formas de trato personal, etc. Entonces, mientras el significado apunta al encadenamiento lógico, proposicional del discurso particular al pensamiento sistemático y formal, la emergencia y espontaneidad del sentido se ajusta al pensamiento abierto, cambiante y a los requerimientos de la interacción discursiva.

Es así como, en atención a la visión ética de la educación, el sentido se orienta más hacia el otro que hacia el mundo en su intencionalidad referencial; puede, entonces, afirmarse que lleva una carga social e intersubjetiva que es fuente de valor, emoción, afectos, sentimientos y acentos. De aquí resulta que, si bien el sentido se transcodifica en forma de textos, es prioritario orientar el interés hacia el contexto donde surge y desde ahí pregun-

tarse por su diversidad en el texto, lo cual nos remite a la intencionalidad más que a la idea, como concentración en los efectos significantes de los aparatos y poderes discursivos.

El sentido es, entonces, la densidad del significado con su carga de indicios, señales, simbolismo e imagen. Dada la prestación lógica del significado, el sentido se aviene con la analógica, en su travesía por el texto y el contexto. El significado es la travesía de la lógica a través del texto.

Hablar de sentido significa la apertura del discurso a la historia, sin que ello exija desconocer lo que de universal se pretende en el significado y de lo cual cualquier hablante podrá echar mano cada vez que intente buscar que su discurso cobre visos científicos, poder generalizador y universal; esto no supone excluir la interpretación, la cual, al menos en lo que respecta al discurso de las humanidades, es siempre la condición. Hablar de sentido es, entonces, hacer mención de las posibilidades de la significación, pensar que la realidad al entrar en contacto con el hombre en acción se transforma simbólicamente y se vierte a través de indicios, se vuelve imagen a través de la manera como el hombre la percibe, asume la naturaleza simbólica cuando el hombre la valora, implica la transferencia de información o, sencillamente, se objetiva cuando se va en procura del beneficio práctico, de la utilidad que pueda proporcionar.

²⁰ De acuerdo con los resultados de la investigación DLE-033-99, las funciones del área de lenguaje se cumplen en tres direcciones, lo que quiere decir que se ha de enseñar el lenguaje para la vida, para el estudio y como objeto de conocimiento. Esta que fue la preocupación fundamental de los programas anteriores, debe ceder su puesto a las dos anteriores, dado que, como ya se advirtió, se trata de educar en el lenguaje, por el lenguaje y a través del lenguaje y no sobre el lenguaje.

El contexto no solo se refiere a aquello que tiene un referente y se considera existente desde el punto de vista de la presuposición²¹, sino a lo 'real' construido por la mente, desde el momento en el individuo la percibe y la sitúa en la conciencia del otro como realidad conocida y valorada, acomodada a una visión de mundo, a modos, perspectivas y puntos de vista que caracterizan las tendencias típicas del pensamiento por parte de una cultura; también, a las determinaciones de la condición humana, a la manera como el hombre deja su impronta en todo lo que toca en circunstancias históricas definidas.

La comprensión de este asunto es más lograda si aceptamos que la racionalidad humana se abre en muchas direcciones, de acuerdo con intereses radicados en el conocer, en el obrar, en el servir o en el expresar. En este ámbito, cabe hablar de intereses intelectuales, sociales o estéticos, buscar su comprensión y justificación, ejercer la libertad, las preferencias, los propósitos, defender o discutir puntos de vista, o actuar con determinados fines.

Del mismo modo, cabe pensar en las tres dimensiones del lenguaje para abordar las manifestaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas del discurso, reconociendo que los signos se apoyan unos en otros, tienen entre sí capacidad de mención o de alusión a algo que les es externo; los signos no son vacíos y son usados por sujetos en determi-

nadas situaciones y con ciertas intenciones o propósitos.

Por lo tanto, hay que preguntarse qué ocurre cuando alguien hace uso del lenguaje, es decir, cuando interactúa con otro mediante la construcción de textos puestos en contexto (discurso). En general, ocurren varias cosas; en primer lugar, se construye una sintaxis que requiere seleccionar y combinar determinados 'signos' de acuerdo con reglas específicas para formar textos. Así, se da lugar a una forma de la expresión que supone cierta actitud, cierto estilo, cierto gusto por determinadas formas de expresión en donde se manifiesta la preferencia por vocablos, por construcciones, por temas, por énfasis, por propósitos, por códigos semióticos y del sentido, por géneros, etc.

La sintaxis, al no reducirse a la oración como sintagma fundamental de la lengua, alude al hecho inocultable de que el hombre echa mano de diferentes tipos de signos, movimientos, gestos, mímica, formas de mencionar, mostrar, generalizar, hacer alusiones, referirse a experiencias del pasado, indicar, acercarse o distanciarse del interlocutor, apelar a diversos códigos, etc., factores que normalmente los hablantes pasamos por alto y que concurren desde la sintaxis en pro del sentido.

En segundo lugar, se construyen modos de referencia semántica; sabemos que, ade-

²¹ La presuposición es una forma de la implicación y tiene diversas manifestaciones; referencial cuando alude al presupuesto de existencia de la realidad; lógica cuando es requisito de verdad para formular cualquier aseveración; temática cuando se refiere a información compartida sobre la cual se ofrece información nueva; pragmática cuando exige el cumplimiento de ciertas condiciones de orden contextual para que algo sea dicho, aseverado, creído. Alrededor de ella, aparecen otras manifestaciones como los pre-asertos y los sobrentendidos, además de las implicaciones propiamente dichas, sin las cuales es imposible comprender la naturaleza del sentido. La importancia de estos factores puede verse en Cárdenas (1999: 51-58) y Cárdenas (2004), en especial el capítulo 5, donde se habla de la lectura de la literatura.

más del contenido referencial y del poder simbólico, lógico, histórico y emotivo, los enunciados manifiestan niveles de información definidos, son claros o no, precisos o no, soportan contradicciones o son coherentes, mantienen ciertas presuposiciones, hacen aseveraciones, echan mano de categorías, formulan juicios, dejan correr implicaciones, se atienen a ciertas estructuras cognitivas, utilizan operaciones, proponen argumentos, analizan, describen, dan explicaciones, argumentan o interpretan un texto, tema o asunto. Es decir, piensan el mundo y lo manifiestan mediante cierto tipo de saber.

En tercer lugar, se dan diferentes desarrollos pragmáticos; la pragmática, interesada en los fines o propósitos que los sujetos discursivos persiguen al emplear el lenguaje, ha sido trabajada en función del papel de las intenciones de los hablantes a través de los actos de habla; pero hay otros asuntos que le competen. En efecto, los temas mencionados en los apartados anteriores son susceptibles de tratamiento pragmático, pero hay otros específicos que tienen que ver con el abordaje de un tema mediante tópico, la estructura informativa, los focos de sentido, la transición temática, los puntos de vista, la perspectiva, los propósitos comunicativos (intenciones), las modalidades, la relevancia, el tono, la actitud y el estilo frente a ciertos componentes discursivos, la presuposición pragmática y, en general, las implicaciones que tocan los contextos.

Siendo que lo pragmático no se reduce a lo comunicativo, pues se vierte en intereses, propósitos, intenciones, condiciones humanas, etc., desde los cuales se perfilan el uso expresivo, significativo o comunicativo del lenguaje, tanto en el campo verbal como no verbal, el discurso, el de la ciencia y el de los maestros, no es aséptico dada su carga de intereses y fines humanos, que lo hacen

susceptible de comprensión (i.e. explicación e interpretación) y exigen, en muchos casos, acudir a argumentos (demostraciones, pruebas, evidencias, ejemplos, analogías, creencias, opiniones, etc.) para convencer, persuadir o provocar la acción de los demás.

El hombre como ser de conocimiento y de acción es un ser activo y reflexivo que trata siempre de comprender el mundo, de saber de él, para implicarlo en sus acciones y transformarlo, labor que no puede ejecutarse sin el lenguaje; en general, la acción es el canon de los hechos humanos -percepción, acción, sentimiento, pensamiento, imaginación, creación-, es una experiencia que se vive a través del lenguaje, se eleva a contenidos -cognitivos, éticos y estéticos- y se consolida en la cultura; cuando esto ocurre, se configura el amplio sobrentendido del cual bebe el sentido cada propuesta discursiva.

Los hechos humanos, incluido el lenguaje, no son un calco del mundo.

Conclusiones pedagógicas

Además de lo dicho, de la lectura de los apartes previos, podemos desprender otras consecuencias pedagógicas; ellas apuntan a señalar la necesidad de que los maestros trabajemos la riqueza semiótica (signos, códigos, textos) y discursiva (intertextos, interdiscursos y antidiscursos) del lenguaje; comprendamos que, gracias a esa riqueza, el lenguaje diverge en formas de representación que sobrepasan los límites de la realidad, la objetividad y la verdad con respecto al mundo tal como se infiere de sus diversos aparatos conceptuales; aceptemos, sin desconocerlo ni menospreciarlo, la necesidad de ir más allá del poder técnico-científico que ha puesto el lenguaje al servicio de la razón instrumental, para no descuidar sus poderes mágico, creativo, social, ideológico, pedagógico y persuasivo.

Asimismo, es necesario que los maestros nos convirtamos en verdaderas estrategias del lenguaje a partir del reconocimiento de los estudiantes como seres de lenguaje con iguales derechos de participar en el discurso pedagógico; el fin es que ellos se conviertan en agentes de sus aprendizajes y desarrollen la comprensión del sentido con la ayuda del maestro; que reconozcamos que el aula y la escuela son comunidades de habla donde se interactúa y se discute y favorezcamos el ejercicio pleno del lenguaje en todas sus dimensiones lógica, analógica y dialógica, en todos sus poderes y aparatos, en la riqueza de sus textos y discursos, de modo que tal diversidad abunde en riqueza de conocimientos, de símbolos, de imaginarios, de actitudes y de valores; de manera que sobre ella se puedan montar los procesos de pensamiento, interacción, lectura y escritura para favorecer el ejercicio de la vida, del estudio y el conocimiento, con fundamento en una pedagogía plural que pueda contribuir a la formación de mejores personas.

De ahí que sea necesario que la educación tome distancia de categorías explicativas (realidad, objetividad y verdad) para atender a las interpretativas de comprensión y acción, teniendo en cuenta las nuevas condiciones en que el saber complejo sobre el mundo depende en su conjunto de la diversidad de miradas y de las relaciones que, en el contexto de cada cultura, contraigan entre sí los sujetos que la viven y comparten.

Si se atiende a las bases semiológicas propuestas, la pedagogía debe ajustarse al núcleo de la educabilidad que, centrado en la circularidad antropofánica de las ciencias, tiene como propósito la formación integral del hombre. Esta orientación invita a reflexionar y a tomar decisiones sobre las disciplinas, la naturaleza y las funciones del lenguaje, las funciones de cada área de estudio,

las competencias y los diferentes contenidos, la organización curricular y los procesos de aprendizaje pertinentes.

De lo anterior, se desprende que el lenguaje es un proceso fundamental en el desarrollo de la comprensión intelectual y moral del género humano, en el desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y el respeto; asimismo, es un factor definitivo en el proceso de mundialización: nos prepara para beber, como dice Morin, el “caldo de cultura planetario”.

Autoevaluación

1. ¿Qué diferencia puede establecerse entre las concepciones de lengua y lenguaje?
2. ¿Qué implicaciones de orden pedagógico puede tener esta diferencia, en los órdenes del conocimiento, el pensamiento y la comprensión?
3. En su opinión, ¿qué alcances tiene esta concepción en los procesos de argumentación e interpretación?
4. ¿En su opinión, de qué manera dificulta la conciencia del signo la actividad de los docentes en la escuela?
5. Elabore un mapa mental que le permita tener a la vista los diferentes elementos tratados en esta unidad.

Lectura3: *Recorridos semiológicos 3*. Autor: José Luis Dell'ordine.

En: http://www.alipso.com/monografias/recorridos_semiologicos/. Recuperado el 12 de diciembre de 2012.

Con base en esta lectura, realice la siguiente actividad:

- Elabore un mapa mental que comprenda la necesidad, la naturaleza y los componentes de la argumentación en la educación.

Acerca del proyecto

Puesto en consideración el objetivo general de este módulo: “describir los temas de que se ocupa la semiología desde una perspectiva integral de los signos y su papel en la educación”, cabe hacer algunas recomendaciones acerca del proyecto final del curso.

Dado que no se trata de aprender semiología sino de saber para qué sirve el lenguaje en la educación, el proyecto debe apuntar en varias direcciones:

1. Establecer los fundamentos semióticos que apoyen el uso del lenguaje en la educación desde uno cualquiera de los siguientes puntos de vista:
 - a. El conocimiento analógico como una forma de abrir las fronteras de la escuela a otras manifestaciones culturales que no son precisamente las científicas.
 - b. La importancia del cuerpo en la educación desde el punto de vista de corporeidad y de la constitución del sujeto.

- c. La cartografía social del aula desde el manejo del espacio, la arquitectura escolar y la presencia del cuerpo.
- d. La función del lenguaje en el mejoramiento de las prácticas y del discurso pedagógico.
- e. Las narrativas docentes como marco para el desarrollo de una nueva conciencia del quehacer docente.

El proyecto responde a un artículo científico, apto para ser publicado en una de las revistas de la Universidad del Área Andina en que, siguiendo los lineamientos académicos, se dé cuenta del papel educativo del lenguaje.

Glosario

- **Analogía:** campo sincrético que, junto al campo lógico, organiza el sentido en torno a imaginarios y simbolismos que configuran valor.
- **Código:** sistema que asocia mediante reglas significados con significantes.
- **Discurso:** proceso de enunciación mediante el cual se producen y se interpretan textos.
- **Ícono:** signo que representa perceptivamente algo a través de una imagen gráfica o mental.
- **Indicio:** unidad semiótica que identifica mediante una relación de causalidad o de coexistencia.
- **Señal:** unidad semiótica que indica una acción.
- **Signo:** unidad semiótica que representa mediante abstracción y generalización.
- **Símbolo:** unidad semiótica basada en la analogía cuya representación puede ser inmanente o trascendente del principio y fin de la vida.
- **Texto:** tejido, malla o red de enunciados que teje un significado complejo. Resultado o efecto de un discurso.

Bibliografía

AA. VV. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*, Bogotá, Ed. América.

Barthes, R. (1974). *El grado cero de la escritura – Nuevos ensayos críticos*, Madrid, Siglo XXI.

Bellenger, L. (1979). *Los métodos de lectura*, Barcelona, Oikos-Tau.

Bruner, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

Cárdenas P., Alfonso. (1997). *Hacia una pedagogía integral del lenguaje*, en Folios, No. 7, págs. 33-42.

_____. **(1998).** *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del Español*, (Informe de investigación), Bogotá, UPN-CIUP, 250 páginas.

_____. **(2000a).** *Naturaleza semiótica del pensamiento y enseñanza del lenguaje*, en El Oficio de Investigar: Educación y Pedagogía hacia el Nuevo Milenio, Bogotá, UPN-CIUP, pp. 189-224.

_____. **(2000b).** *Interpretación, argumentación y competencias del lenguaje*, en Folios, No. 11, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 52-65.

_____. **(2000c).** *Historia de la escritura en Colombia*, (Informe de investigación), Universidad Javeriana.

_____. **(2000d)** *Principios para una pedagogía de la lectura y la literatura*, en Didaskalia, No. 12, Julio, pp. 51-64.

_____. **(2001).** *Naturaleza y pedagogía de la literatura*, en Cuadernos de Literatura, Vol. VI, No.12, Pontificia Universidad Javeriana. En prensa.

Charaudeau, Patric. (1983). *Langage et discours - Eléments de semiolinguistique*, Paris, Hachette.

Clark, H. & E. Clark (1976). *The psychology of language*, New York, Prentice Hall Jovanovich.

Derrida, J. (1978). *De la gramatología*, Madrid, Siglo XXI.

- Dijk, Teun van (2000).** *Ideología: un enfoque multidisciplinario*, Barcelona, Gedisa.
- _____. **(comp.) (2000).** *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.
- _____. **(comp.) (2000).** *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.
- Dorfles, G. (1969).** *Nuevos ritos, nuevos mitos*, Barcelona, Lumen.
- Eco, Umberto. (1974).** *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.
- _____. **(1977).** *Tratado de semiótica*, Barcelona, Lumen.
- Hockett, CH. (1974).** *Estado del arte*, Madrid, Comunicaciones.,
- Kerbrat-Oreccioni (1990-92).** *Les interactions verbales*, I et II, Paris, Armand Colin.
- López, J. Nelson. (1996).** *Modernización curricular de las instituciones educativas*, Bogotá, Edit. Libros & Libres, S.A.
- Ministerio De Educación Nacional (1998/99).** *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, Bogotá, Magisterio.
- Oñativia, Oscar. (1978).** *Antropología de la conducta*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Piaget, J. (1973).** *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral.
- Schwebel, (1985).** *El desarrollo cognitivo*, en *Perspectivas*, UNESCO, Vol. 15, No. 2, pp.165-183.
- Tamayo, A. & Martínez, A. (1994).** *Ética y educación*, Bogotá, Magisterio.
- Vattimo, G. (1991).** *Ética de la interpretación*, Barcelona, Paidós.
- Vygotsky, L. (1989).** *El desarrollo de los procesos mentales superiores*, Barcelona, Crítica.
- Zubiría, Miguel de (1995).** *Pensamiento y aprendizaje*, Bogotá, Fundación Alberto Merani.



SEMIOSIS: CUERPO, SUJETO Y CARTOGRAFÍA DEL AULA



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

INTRODUCCIÓN

La tarea que vamos a emprender ahora consiste en reflexionar acerca del papel semiótico de la analogía en su relación con el cuerpo y la cartografía, como generadores de sentido en el ámbito cotidiano y escolar. En principio, vamos a considerar diversos planteamientos que justifican la atención a lo analógico como un campo de construcción del sentido que se distingue del campo lógico; luego, retomaremos el tema de los signos que configuran las formas del sentido analógico y la visión analéctica para destacar su importancia en el ámbito escolar.

Vistos estos dos temas, concentraremos la atención en la importancia que asume el cuerpo en función de lo analógico y de la constitución del sujeto, para terminar reflexionando acerca del espacio y su relación cartográfica con la educación.

Este es el derrotero que vamos a seguir en esta unidad; así, emprendamos el camino.

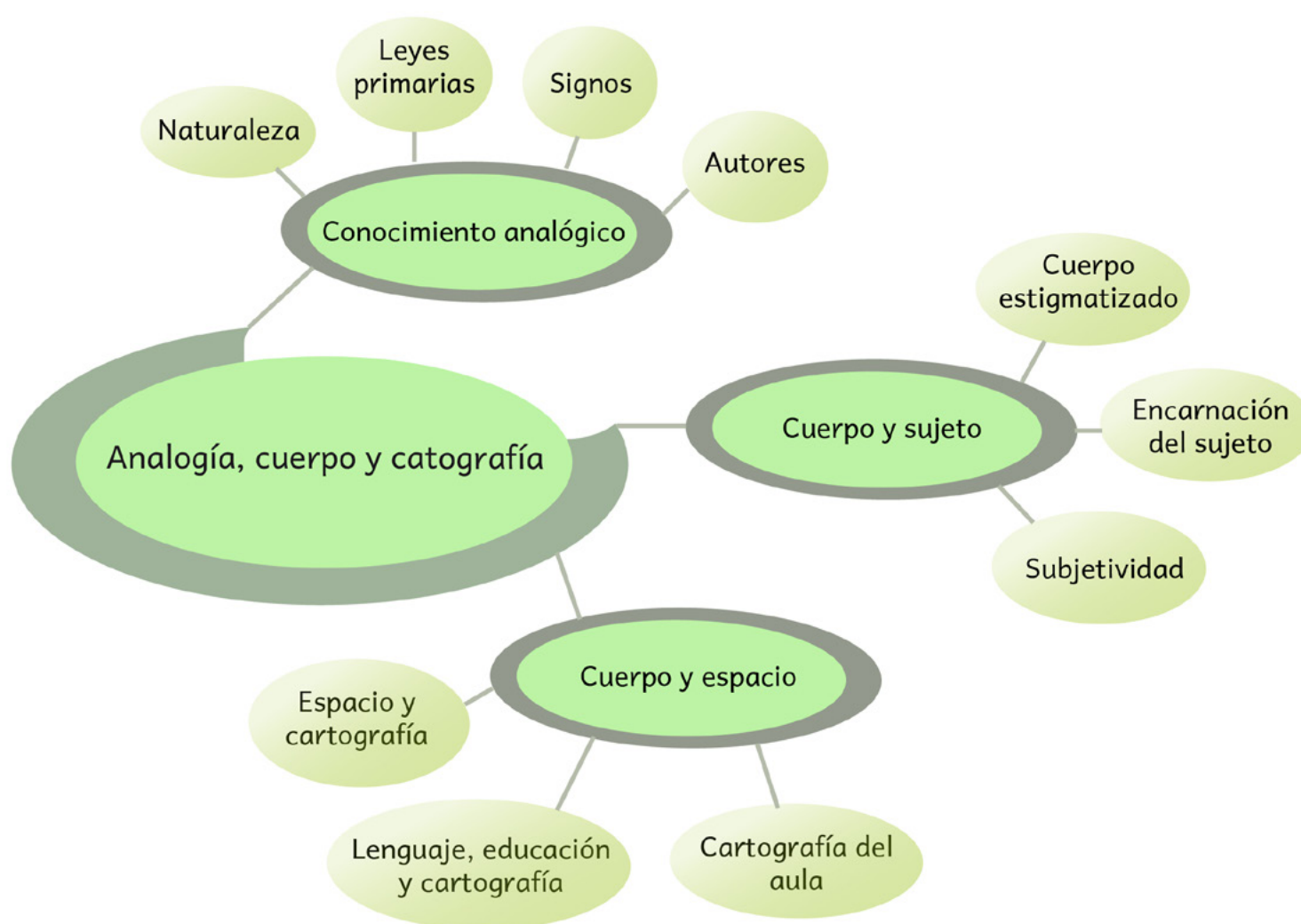
METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que esta unidad se dedica al tema de la semiosis corporal y sus nexos con el sujeto y la cartografía escolar, usted va a encontrar un planteamiento un tanto extenso acerca de tales asuntos, para lo cual le recomendamos tener presente que el tratamiento que les damos es esencialmente cartográfico, tal como ocurrió en la primera unidad; es decir, no pretendemos dar definiciones sino acotar en diferentes direcciones los lazos que unen el cuerpo, la subjetividad y la manera como contribuyen a configurar los espacios educativos.

Así, una primera recomendación consiste en que usted se acostumbre a hacer mapas mentales que le faciliten la comprensión temática; la complejidad de ellos dependerá de su trabajo personal. Adicionalmente, la unidad se verá complementada con un taller que le pedirá problematizar dos de los temas: cuerpo y cartografía, como los que más han sido esquivados por la educación; otro complemento es la teleconferencia, a través de la cual recogemos algunos elementos que no aparecen en la cartilla, la cual quiere dar una visión más filosófica del asunto. Por último, está una lectura sobre el tema de la cartografía escolar, esta vez de la mano de Fabián Romero, quien asumiendo la metáfora reflexiona cartográficamente sobre el aula como espacio simbólico, ayudándose del psicoanálisis y del análisis del discurso.

Teniendo en cuenta estos aspectos, lo invitamos a realizar las actividades propuestas, a hacer una lectura de estudio juiciosa y a comprender y adoptar posiciones acerca del papel de los signos en el aula, con base en la reflexión sobre el cuerpo, el sujeto y el aula escolar.

MAPA CONCEPTUAL



OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la unidad II es comprender la relación semiótica analógica entre el cuerpo, la construcción del sujeto y la cartografía escolar con el fin de intervenir las prácticas pedagógicas desde estos puntos de vista, en la medida en que plantean la necesidad de pensar colectivamente y en red.

Objetivos de aprendizaje / competencias

Los objetivos de aprendizaje para esta primera unidad son:

- El estudiante será capaz de reflexionar acerca del papel analógico del cuerpo en la construcción del sentido desde diferentes facetas.
- El estudiante será capaz de comprender las diferentes maneras de intervención del cuerpo en la constitución del sujeto como actor que se desempeña en distintos escenarios.
- El estudiante será capaz de reflexionar acerca de la relación cuerpo-sujeto en la organización del espacio escolar con el fin de intervenir sus prácticas pedagógicas.

DESARROLLO TEMÁTICO

Preguntas básicas

1. ¿Qué entiende usted por semiosis, analogía y sentido?
2. ¿Qué papel atribuye usted al cuerpo en la construcción del sentido y la subjetividad?
3. ¿Cuáles son las manifestaciones semióticas del cuerpo?
4. ¿Qué relaciones específicas contraen cuerpo, sujeto y espacio escolar?
5. ¿De qué modo es posible intervenir las prácticas pedagógicas desde estas relaciones?

1. SEMIOSIS, DISCURSO Y ANALOGÍA

En la unidad anterior, hicimos referencia al papel analógico de los símbolos, los indicios, los íconos y las señales y subrayamos el papel que cumple el cuerpo en dicha dirección. Por eso, en esta unidad, vamos a retomar algunos de esos temas para acentuar la importancia pedagógica que hoy cobran a la luz de los nuevos retos educativos. Hoy es un lugar común decir que vivimos en un mundo de imágenes; pero esta vivencia no se da por sí sola; está tejida junto al paradigma indiciario, la transducción de señales y el interés en los símbolos. Podríamos, entonces, preguntarnos a qué se debe esa inquietud por estos asuntos, cómo podemos comprenderlos, cómo aprovechar su visibilidad, cuál es su papel en la transformación del sentido. Por ejemplo, sabemos que la imagen es un ícono pero sus formas son variadas: una caricatura, una fotografía, un mapa, una escala, un cuadro sinóptico, una metáfora son imágenes, cada una de ellas con sus característi-

cas y, por supuesto, con sus diferencias. Por tanto, su papel con respecto al sentido tiene una impronta particular, así como lo revelan la diversidad de símbolos, indicios y señales.

Por tanto, vamos a revisarlos desde la perspectiva de la analogía que, junto a la lógica, es un campo fundamental del sentido.

1.1 Analogía, imagen y símbolo

Sin perder de vista los elementos desglosados en la unidad anterior acerca de la analogía, vamos a entrar en nuevas consideraciones con el fin de complementar dicha visión. Una de las premisas que sirve de punto de partida a nuestro planteamiento consiste, por un lado, en admitir que la analogía no es exclusivamente un tipo de relación como tampoco una forma de argumento o de razonamiento; por otro, intenta establecer que la analogía supera los límites del campo intelectual y que profundiza en otros sistemas donde se incluyen el cuerpo, los sistemas

físicos y biológicos y los sistemas sociales y hablantes.

Siguiendo las líneas de algunos pensadores, reconocemos que la analogía o, mejor, lo analógico es uno de los dos campos de sentido a través de los cuales el hombre organiza el conocimiento y la conducta; es decir, es un campo de relaciones de sentido que organiza la praxis humana. Según Beuchot (2000b: 12), “la analogía es un modo de predicación y de significación” que media entre lo unívoco y lo equívoco; así, “el término análogo se atribuye a sus inferiores de manera en parte igual y en parte diferente, pero predominando la diferencia”, según diversas clases: de simple desigualdad, de atribución y de proporcionalidad propia e impropia.

De acuerdo con esto, la analogía, como mediación entre la semejanza y la diferencia, es una forma de predicación múltiple que introduce la diversidad en las maneras de decir las cosas, donde se mantiene cierto margen de unidad y de diversidad, con claro predominio de la diferencia, con lo cual se abren las posibilidades de la representación y se da lugar a las interpretaciones, se toma distancia del relativismo, así como se ponen las bases del pluralismo, precisamente allí donde el conocimiento se tiñe de los valores, de los acentos, de las actitudes y puntos de vista.

Para Beuchot (2000a:43),

La analogía consiste en evitar la tan temida unificación o identificación simplificadora, la monolitización del conocer, la entronización parmenídea de la mismidad; pero también consiste en evitar la nociva equivocidad, la entronización heraclítea de la diferencia, la coronación del rela-

tivismo, que es otro monolitismo, sólo que atomizado, cada átomo es un monolito (como se dice que Platón atomizó en las Ideas del ser parmenídeo), el monolitismo de lo que es átomo sin ventanas, sin posibilidad alguna de conectarse con lo otro en algo común.

Lo que nos importa es que, más allá de la proporción que establecían los matemáticos griegos, la analogía significa una relación no necesariamente cualitativa entre dos cosas pertenecientes a dos campos diferentes. Platón, en La República, relaciona la analogía con dos órdenes: mundo visible y mundo inteligible, y los compara con dos objetos: el sol y el bien.

Entonces, la analogía consiste en entender por semejanza de relación, algo que envuelve algún misterio o secreto y no se deja definir, decir o concebir plenamente pero que, no obstante, es inteligible de modo oblicuo, mediante comparación. Toca, pues, a la analogía correlacionar elementos de dos órdenes mediante correspondencia apoyada en cierta relación; esto quiere decir que ella comporta la simultaneidad de dos campos de sentido, a la par que convoca la semejanza y la diferencia; “...la analogía implica que las cosas análogas sólo sean idénticas en cierto sentido y no en otro, es decir, que sean simultáneamente idénticas y diversas, pero en términos relativos y formales, esto es, conceptuales.” (Hevia Echevarría¹, 2008: 4).

La analogía, sin embargo, no es un procedimiento más; como otra forma de racionalidad, es el dominio común de la razón que organiza el sentido con base en imágenes, indicios y símbolos; por eso, no desecha lo vago, incierto, ambivalente y ambiguo; es el

1 Cfr. Hevia Echevarría, (2005). “El Tratado sobre la analogía de los nombres de Cayetano”. En: <http://www.nodulo.org/ec/2005/n039p01.htm>

lugar donde converge el sentido, alimentándose del significado y los valores, de lo conceptual y lo simbólico, lo imaginario e indicial; la analogía es el campo donde el espíritu humano produce un tipo de pensamiento mítico, mágico, simbólico, estético; en fin, es el campo donde el lenguaje se vuelve sobre sí mismo y de manera autorreflexiva genera su propia condición retórica. En la práctica, consiste en reconocer que el lenguaje, más que un instrumento intelectual transparente, es ambiguo por cuanto está preñado de simbolismo y atrae, por igual, las fuerzas que dimanen del sujeto en su enfrentamiento con el intersujeto, en esa zona fronteriza dual en que viven: el mundo de la vida y el mundo de la cultura.

Desde este punto de vista, la analogía no excluye ni aniquila la realidad, la cultura, el sujeto, el poder intelectual de la mente, la afectividad, el simbolismo. Es un punto donde convergen las diferencias y se da lugar a las explicaciones contextuales y a las interpretaciones, más que a las explicaciones causales, desde el punto de vista de relaciones de igualdad, identidad, homología, analogía, proporción, simetría. La ciencia siempre la ha practicado de manera clandestina pero ha desconfiado de ella oficialmente (Morin, 1999:155); sus aplicaciones han sido múltiples: en teoría de los sistemas, en la construcción de tipologías, en la producción de homologías y en la aplicación de teorías.

Algunos pensadores europeos y norteamericanos se han referido al asunto; Morin (1984: 330) dice: “podemos preguntarnos a partir de ahí si nuestra lógica clásica, que se adapta tan bien al cálculo digital, no ha rechazado, por no integrable en su sistemática, el aspecto analógico del pensamiento”. Y esto se nota en la cibernética y en la lógi-

ca de lo viviente. Por ejemplo, se refiere a la miopía de la ciencia para afrontar lo analógico y el privilegio que concede a lo cuantificable, discreto, digitalizable y discontinuo en detrimento de lo continuo, de la modulación y la ondulación, la ambivalencia, la ambigüedad, lo autoorganizacional.

Morin (1984: 330-331),

...el razonamiento por el lenguaje no es más que un aspecto, una de las producciones del cerebro, y quizá no ha desarrollado todavía (estamos persuadidos de ello) todas sus potencialidades complejizantes. No obstante, ya -y las insuficiencias de los ordenadores digitales nos lo muestran- el razonamiento humano no obedece a la lógica digital más que fragmentariamente. También trabaja con lo vago y según procesos analógicos. Es un proceso dialógico en el sentido de que sería el fruto de la simbiosis de dos lógicas, una digital, y la otra no solamente «análoga», en el sentido en que se emplea este término para los ordenadores de este nombre, sino también analógica, bien entendido que lo ana-lógico todavía sigue siendo oscuro y misterioso para nosotros, que hemos concentrado todos los esfuerzos de la ciencia en lo digital, y que nos fundamos en la lógica aristotélica.

Asimismo, Morin (1999: 153) se pronuncia acerca del juego doble del conocimiento que el concibe desde las instancias de lo analógico y lo lógico y constata que “...el espíritu no hace más que servirse de analogías; el fin mismo de la actividad cognitiva es “simular” lo real percibido construyendo un analogon mental (la representación), y simular lo real concebido elaborando un analogon ideal (teoría). En estas condiciones, la analogía, que aparece al comienzo y al término del conocimiento, constituye a la vez su medio y su fin.

Según Morin (1999:154-155),

La racionalidad verdadera no reprime a la analogía, se alimenta de ella al mismo tiempo que la controla. Puede haber desarreglos en el ir y venir analógico-lógico; el exceso analógico y la atrofia lógica conducen al delirio; pero la hipertrofia analógica y la atrofia lógica conducen a la esterilidad del pensamiento. ...el espíritu humano produce un doble pensamiento, simbólico/ mitológico/ mágico uno, racional/ lógico/ empírico el otro.

Así, pues, la analogía cubre un vasto universo del sentido y entra en relaciones estrechas y diversas con lo lógico, estableciendo puentes dialógicos entre lo abstracto y lo concreto y lo real y lo imaginario que provocan nuevos modos de organización del conocimiento y del pensamiento.

En atención al mismo asunto, Babolín (2005), a partir de la reflexión sobre el cuerpo y la cultura, establece que el modo humanístico de concebir esta, a pesar de reconocer la naturaleza biológica del hombre, excluye las manifestaciones de sentido que provienen del cuerpo humano. Al excluir el cuerpo de estas consideraciones, elimina una de las fuentes de sentido y, en consecuencia, pasa por alto varias de sus manifestaciones: las imágenes, los simbolismos y los valores que tienen su asiento en las vivencias. Esto, a tenor de que el hombre no solo vive la vida sino que la vivencia, nos informa que la vivencia es tener experiencia de la vida, percibirla, gozarla, sufrirla, transformarla para hacerla más vivible; el hombre hace la vida más vivible, no solo a través de explicaciones, sino de intuiciones, sensaciones, percepciones y representaciones, de simbolismos e imaginaciones, de magia, mitos y de ritos que tienen su fundamento en la analogía que es el campo de cruce de diversas fuerzas que nos permiten comprender lo humano y darle sentido a la vida.

Dado que este sentido no es unívoco sino plural, la analogía se configura como una red de relaciones que modela y forma, organiza y pone en funcionamiento diversos sistemas que van desde lo físico a lo mental, pasando por lo biológico y lo social, con base en la semejanza, no cualitativa sino formal, estructural, funcional. Por eso, Babolín (2005: 96-108) destaca las insuficiencias de la racionalidad dialéctica y propone una racionalidad analéctica, para afirmar que "...la lógica de la identidad y la lógica de la analogía son dos vectores inseparables de la inteligencia humana en cuanto tal" (2005: 104).

Para el filósofo italiano,

...la analéctica se expresa según las reglas propias de la retórica que quizá encuentra su codificación en el razonamiento por analogía (argumentación a tres términos y a cuatro significados; ya que el término medio es vehículo de dos significados similares); por tanto, el vector dialéctico argumenta sobre relaciones de identidad, mientras que el vector analéctico argumenta sobre relaciones de semejanza (2005: 27).

Por su parte, Edward de Bono (1993, 1995) destaca la existencia del pensamiento lateral para señalar sus cualidades creativas. Jürgen Habermas (1989), al hacer la crítica de la razón instrumental, propone la existencia de una racionalidad dialógica, orientada según intereses humanos y dispuesta en dirección a lo cognitivo, lo ético y lo estético. André Alleu (cit. Babolín, 2005: 99) afirma que "La lengua universal de la analogía y de los símbolos no es solamente la 'lengua de los dioses', sino también la lengua de la naturaleza, de lo sobrehumano y de lo infrahumano, la lengua del espíritu, y también la de la profundidad del cuerpo".

Tesis semejante defiende Desrosiers-Sabbath (1993); la estudiosa canadiense, basada en la teoría de la especialización de los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho, reconoce la existencia de procedimientos que contribuyen a su desarrollo. Debido al ejercicio del primer hemisferio, el pensamiento lógico analiza, abstrae, calcula, planifica, es consciente del tiempo y tiene la tendencia a utilizar el lenguaje verbal. No es este, sin embargo, el objeto de su tesis. Su planteamiento se orienta al hemisferio derecho, cuyo ejercicio cognoscitivo, centrado en el imaginario y en la actividad semiótica no verbal, construye analogías, localiza las cosas en el espacio y tiende a interrelacionar los elementos en la unidad.

Otro de los analistas del asunto es el psicólogo culturalista Jerome Bruner (1994) quien plantea que el pensamiento, además de su acepción doble: paradigmática y narrativa, se define por la representación sintética y selectiva de los contextos donde se produce el conocimiento. De este modo, la representación es “un conjunto de reglas² mediante las cuales se puede conservar lo experimentado en diferentes momentos”; por eso, recurre a esquemas, acciones, imágenes, palabras, símbolos, reglas lógicas, etc., formas que ha-

blan de la naturaleza plural de la misma en el campo de la cultura.

Para Bruner (1989: 122-124), la “representación” es la configuración plural del sentido, de índole enactiva, icónica y simbólica. En consecuencia, el sentido juega alrededor de la acción³ e interacción humanas, del sincretismo de las imágenes, del relativismo del signo y de la ambigüedad del símbolo lo que permite el juego entre la verdad, la validez, la probabilidad, la certeza, la corrección, la pertinencia, la verosimilitud, la plausibilidad, y la posibilidad. De ahí resulta que la objetividad y la subjetividad no son imponderables y la distancia frente al sentido se expande y contrae según la amplitud de los contextos.

De hecho, los substratos axiotímico⁴, valorativo e ideológico intervienen de manera concreta e implícitamente definen y recorren el sentido, tanto en sus aspectos estructurales y conceptuales como valorativos e ideológicos; como es obvio, la organización sistemática de la significación no depende exclusivamente del texto; es la puesta en escena la que pone las condiciones contextuales, cuyo efecto de control es natural al proceso de enunciación.

2 El planteamiento de Bruner es trascendental en virtud de que reconoce la existencia de la representación como un proceso de orden reconstructivo que es preciso mirar desde la teoría de la competencia cognitiva.

3 La categoría de acción intenta sustituir los presupuestos behavioristas de conducta y comportamiento para ser coherente con los principios teórico-críticos y fenomenológicos que alimentan esta propuesta. Toda acción es comportamiento significativo que implica el reconocimiento del otro y el deseo de comprender sus maneras de interactuar.

4 El substrato axiotímico es el lugar donde se construye la red simbólica e imaginaria del sentido, a partir de las experiencias de lo vivido en contextos históricos y culturales regidos por valores; es, en efecto, un cruce de caminos entre experiencias, configuraciones imaginarias y contextos axiológicos que alimenta la esfera del sentir y del querer humanos.

En relación con el tema en discusión, es conocida la tesis de Vygotsky (1989) acerca del papel mediatizador⁵ del lenguaje en el desarrollo humano; con base en ella, se distinguen la referencia contextual y la no contextual. Según la exposición de Wertsch (1985: 139-168), el lenguaje sirve tanto a la reflexión abstracta y generalizada, basada en signos, como a la referencia indicial hacia el contexto, basada en índices. De este modo, la actividad psíquica del hombre se organiza en varios niveles, siendo el contexto factor principal a través del cual se incorporan tanto la situación ambital (generadora de ámbitos de encuentro interhumano) como los sujetos semióticos, en calidad de copartícipes e interactuantes de la acción comunicativa.

Por su parte, Bajtin/Voloshinov (1992: 142-146) se detiene en el problema de la significación para hablarnos de la comprensión y de la valoración. En cuanto a la primera, nos dice que la comprensión implica situación en contexto y orientación en relación con el enunciado ajeno; toda comprensión es dialógica. En cuanto a lo segundo, nos dice que existe una interrelación entre valoración y significación, de manera que, a la par del contenido, todo enunciado tiene un acento valorativo, una orientación axiológica, a tal punto que “...el significado referencial se constituye mediante la valoración, porque ésta es la que determina el ingreso de un significado referencial dado al horizonte de los hablantes...”, eso sin contar con el papel creativo que tiene en cuanto todo cambio de significado implica una re-valoración, ya sea meliorativa o peyorativa. Este es el campo del sentido, donde se funden significación y valor, donde siempre aparece el contenido cargado de preguntas sobre el porqué y el

para qué de las cosas, todo porque el signo es reflejo, refracción y acentuación.

Entre los pensadores latinoamericanos, destacamos a Dussel, Beuchot, Roig y Oñativia. Enrique Dussel (1968), desde una visión filosófica latinoamericana, propone la existencia de una analéctica como elemento necesario ante las limitaciones de la dialéctica. Siguiendo los trazos de su escritura, para que podamos hablar de sentido, es necesario tener mundo y el mundo no es algo objetivo, es lo inobjetivo, aquello a lo cual el hombre le ha puesto su impronta y a esto debe atinar la comprensión humana. Este mundo es habitación y es cultura, de donde se puede decir que la cultura es la morada que el hombre ha construido para vivir humanamente.

Este es el ámbito donde el hombre produce sentido y lo hace en una doble dimensión: dialéctica que, basada en la diferencia, apunta a la síntesis y analéctica (Dussel: 1995) o basada en la semejanza de lo diferente y en el sincretismo. Esta es la manera del pensar latinoamericano que busca comprender el sentido abarcándolo, incorporándolo a la vida cotidiana, para lo cual hay que convocar valores, creencias, para que pueda jugar el sentido a través de la historia y se pueda llegar a su comprobación, siempre en relación con el otro.

El método ana-léctico surge desde el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y da todos esos pasos esperando el día lejano en que

5 El papel mediatizador del lenguaje es variado; a la vez que sirve de vehículo y de relación, es definitivo en la socialización e incorporación mental de la experiencia humana, a la par que tiene un poder reconstructivo.

pueda vivir con el Otro y pensar su palabra, es el método ana-léctico. Método de liberación, pedagógica analéctica de liberación (Dussel, 1995: 236).

Beuchot (1999), por su lado, habla de una hermenéutica analógica desde la cual trata de superar los extremos del univocismo y del equivocismo, fundamentado en que hay dos tendencias manifiestas: la positivista que procura reducir al máximo la polisemia y dar con el significado unificado y la llamada romántica, constituida muchas veces por equivocistas irredentos, cuyo interés es el “todo vale”, sobre todo desde la perspectiva del lector. Con el ánimo de establecer el equilibrio, la propuesta de Beuchot retoma la analogía en sus variantes (metafórica, de atribución y de proporcionalidad) para acercarse a cualquier texto cuyo sentido requiera interpretación, en un intento de síntesis de varias corrientes hermenéuticas. Desde aquí se nos revela el problema de la comprensión y, por tanto, el del sentido: “...la comprensión requiere preguntar por sus condiciones de posibilidad. La comprensión se da cuando lo particular embona en lo universal que lo contiene, y allí cobra sentido. De hecho la hermenéutica se mueve en la tensión entre lo parcial y lo total, entre lo individual y lo universal”. El sentido es, ni más ni menos, ese horizonte de posibilidades.

Uno de los autores más importantes que se han pronunciado acerca de este asunto es el filósofo y semiólogo Oñativia. Oñativia (1978) reconoce dos campos de formación semiótica: el lógico y el imaginario, desde los cuales fundamenta una concepción interdisciplinaria y global de la conducta en las ciencias humanas. Piensa que la conducta es un conjunto de prácticas sociales inscritas en un entorno dual (imaginario y utilitario) donde el sentido cobra “legalidad”.

De acuerdo con el autor, el sistema semiótico imaginario

Es, de hecho, uno de los entornos “latentes” o “virtuales” que alimentan al comportamiento con distinto grado de diferenciación e integración de subregiones imaginarias (mágica, lúdica, mítica, competitiva, mística, estética, axiotímica y relacionada con la producción de fantasías del vínculo interpersonal). En virtud de esta polarización de fantasías, símbolos e intuiciones,... es fuente permanente de relaciones de sentido y orden de legalidad a que se encuentra orientada y condicionada la conducta humana. Esta función de sentido debe ser tenida como óptica, esto es, consustancial a la esencia humana y no sólo privativa del hombre primitivo y mítico, o de un determinado estadio antropológico. (Oñativia, 1978: 42-43)

Por su parte, el sistema semiótico secundario, surgido de aquel, es el “reino hegemónico de la razón humana”; el hombre, en su devenir histórico, organizó este sistema de base verbal, lógica y gramatical e hizo que su actividad específica fuera el pensamiento categorial y conceptual.

Por eso, el estatuto de (este sistema) se funda en la universalidad del concepto, el predominio de lo abstracto, la reformulación matemática de la realidad y el carácter comprobatorio de los hechos según un patrón de constatación y experimentación objetiva... (en este sistema) actúan, desde el primer momento, la diferenciación, la reflexión y la operación lógica,... surge de lleno el lenguaje y se estructura el signo. (Oñativia, 1978: 49)

El sistema imaginario o analógico es el reino de la imagen, su naturaleza es sincrética y simbólica y su operación fundamental es la superposición, frente al imperio del signo, del concepto, de la diferencia del sistema proposicional.

En el plano específico del discurso, Roig (1974: 249) dice que el pensamiento latinoamericano, a diferencia del europeo, “sobrepone en sus textos el sentido al significado”, en la medida en que el sentido incorpora la actitud, el estilo, la expresión del sujeto, en tanto que el significado apunta al encadenamiento lógico del discurso. Dado que el sentido es contingente y espontáneo, conviene más con el pensamiento abierto, contextual, simbólico. El significado es más propio del pensamiento categorial orientado según principios racionales donde prevalecen la verdad, la demostración y la objetividad. El primero conviene con las formas de ser, hacer y querer del sujeto latinoamericano para el cual, la referencialidad es uno de los elementos del pensar, mas no el más importante, dada la manera como el hombre se constituye como sujeto que está en el mundo con otros, gracias a la mediación simbólica, lo que supone una práctica significativa en que el sujeto de la idea prevalece sobre la idea misma.

Esta plataforma es necesaria para establecer un equilibrio entre los excesos positivistas del univocismo y la verdad y las prédicas romántico equivocas (Beuchot, 2000: 39-51), acerca de la validez de cualquier interpretación, la libertad creativa o el “todo vale”. No se trata de preferir las dicotomías o de imponer lo discreto y diferenciado; tampoco de renunciar a la ambivalencia o pasar por alto el sincretismo; si se observa con detenimiento, el campo analógico es el territorio de la apertura y la inclusión, cuya permanente expansión supera cualquier límite, rebasa cualquier frontera.

El poder analógico lo ejercen la imagen, el símbolo, el indicio y la señal dado que son signos que se caracterizan por su ambigüedad, están vinculados con la naturaleza hu-

mana, apuntan a lo immanente y a lo trascendente, no tienen pretensiones objetivas y construyen el sentido en torno de las actitudes y los valores.

El poder analógico de la imagen consiste en su capacidad para llevar a cabo simultáneamente dos operaciones: una que conecta diferentes dominios cognitivos y pone en relación diversas esferas de experiencia y, otra, que usa esa relación para la producción de conocimiento, sea éste cotidiano o creativo. Las imágenes (Cárdenas, 2004: 233-236) tienen una dimensión genética y estética que las configura como signos ambiguos. Son formas sensibles y, por tanto, expresivas que recorren la escala de la sensibilidad a la imaginación; dicha escala incluye sensaciones internas y externas, emociones y afectos, intuiciones y percepciones, representaciones e imaginarios; expresan maneras de sentir e imaginar, provocan el placer, transfieren sensaciones de unos sentidos a otros y revelan nuevas formas de percibir; todo eso se enfoca a un propósito único y complejo: el disfrute de la vida, el ejercicio aguzado de los sentidos que sugiere la unión mística que devuelve el hombre de carne y hueso a la naturaleza. El poder expresivo de las imágenes radica en el espectro de su recorrido que invade los campos de la imaginación y la representación.

Por su parte, los símbolos deben su poder analógico a que son unidades sincréticas, immanentes y trascendentes, ambiguas y reiterativas, de carácter totalitario y universal. Su fuente la encontramos en la religión, los mitos y ritos sagrados, en las relaciones que nuestro cuerpo contraemos con la tierra, con el aire, con el fuego; pero también con los sueños y, por supuesto, con la imaginación poética.

Los símbolos, siguiendo a Gilbert Durand (1974), están fuertemente enlazados al cuerpo y obedecen al ritmo natural de las luces y las sombras, del día y de la noche. Entre los símbolos del régimen diurno, destacamos los símbolos teriomorfos, relativos a los bestiarios, al agua, la cabellera, al lazo; los nictomorfos, relacionados con las tinieblas, la mujer fatal; los catamorfos de la caída y los abismos; los símbolos espectaculares relacionados con la luz, el sol, el ojo y los diairéticos relacionados con las armas, y con el bautismo. Estos símbolos obedecen al régimen de la antítesis, pues el día se compone de día y noche.

Los de régimen nocturno se expresan mediante la antífrasis y al eufemismo y su centro de sentido es la intimidad con sus significantes: la tumba, la morada, la copa; lo místico y sus manifestaciones como los aceites que implican la viscosidad y lo sensorial; los ciclos relacionados con los andróginos, los retornos, la iniciación, la orgía, las serpientes; el ruido, el progreso y sus muestras: la cruz, el fuego y el árbol; la historia, el mito y el juego dialéctico y analéctico entre contrarios.

Por su parte, los indicios son tipos de signos que favorecen la analogía gracias a su poder metonímica que les permite significar mediante la identificación que se da a partir de detalles, fragmentos y partes de las cosas. En eso se basa el paradigma indiciario que es un método de investigación abductivo que se fundamenta en hipótesis. Según el historiador italiano Carlo Ginzburg (1989: 138-175), a finales del siglo XIX surgió en el panorama de las ciencias humanas un modelo epistemológico, el cual puede ayudarnos a salir del “tembladeral” entre racionalismo e irracionalismo. Se trata de un modelo que, basado en indicios, en detalles, se ocupa de

profundizar en el conocimiento siguiendo el paso a diferentes hipótesis sin pretensión de demostrarlas o verificarlas, o de sentar tesis; el interés está, entonces, en rastrear los detalles, las huellas, los pasos como el cazador antiguo para dar con la presa; como el detective que descubre al autor de un crimen con base en la observación de indicios imperceptibles, o como el médico que descubre la enfermedad a partir de sus síntomas. Se trata, entonces, de atender al desciframiento cinegético de la metonimia (desplazamiento causa/efecto, parte/todo) y darle alas a la adivinación y a las nuevas narrativas como método de conocimiento.

Dado que uno de los grandes procesos educativos es la lectura, la orientación de los modelos interpretativos centrada en los indicios constituye un gran paso para el mejoramiento de la calidad educativa. Este modelo interpretativo se basa en la abducción como tipo de razonamiento que profundiza en el contenido con base en conjeturas, en sucesivas hipótesis.

También es posible establecer el poder analógico de las señales que cubre buena parte del desarrollo científico actual, sobre todo en la biología, la física y la medicina. De hecho, su importancia ha sido menoscabada por la mirada que se concentra en la información que proveen y en las reacciones que esta provoca. No obstante, se puede alegar que las señales, además de transmitir información, transfieren energía y transforman el sentido mediante un proceso que se llama transducción.

En biología, se habla de transducción de señal cuando una célula, de manera concatenada, convierte una determinada señal o estímulo exterior, en otra señal o respuesta específica. También en física, se transducen

señales acústicas y se transforma la energía acústica en electrónica. Algo similar ocurre en el campo de la psicología, con respecto a los sentidos receptores, transductores y de procesamiento de información.

Los transductores son aquellos que convierten energía, una señal o una información de una forma a otra. Ello es importante de anotar porque que las señales no solo transmiten información, también la transforman mediante la transducción; eso hace que se relacionen de manera estrecha con la acción humana; de esta manera, son indicadores de acción y, por supuesto, permean la conducta humana.

A este respecto, Piaget fue uno de los psicólogos que se ocupó de la transducción⁶ como un tipo de razonamiento infantil basado en preconceptos. Este razonamiento va de lo particular a lo particular y procede mediante analogías; de acuerdo con ellas, el niño se centra en un aspecto saliente de una situación y saca una conclusión relativa a otra situación, asimilando de manera indebida ambas situaciones.

Hagamos un alto aquí, para realizar la primera lectura como abrebocas a lo que vendrá más adelante. En la lectura, el autor adopta una posición crítica con respecto a las nociones al uso con respecto a lo que es el aula, así como en referencia a la oposición entre lo real y lo virtual. Esta posición es pertinente en la definición semiótica y cartográfica del aula.

6 A este propósito, se puede consultar Cárdenas (2011: 71-91), donde se hace referencia al papel que Piaget desempeñó en la comprensión del lenguaje y su papel en el conocimiento y la educación, con especial atención a la transducción como tipo de razonamiento característico del pensamiento infantil.



Lectura 1. Romero Chamorro, Sergio Fabián (2011). “El aula como espacio simbólico” (I Parte). Recuperado de Internet el día 11 de septiembre de 2011. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=937&llengua=es> (link sólo como referencia bibliográfica)

Con base en esta lectura, realice las siguientes actividades:

1. Desarrolle dos de los argumentos que, desde el punto de vista pedagógico, el autor plantea para controvertir las formas tradicionales de definir el aula de clase.
2. Establezca cuáles son los desafíos que plantea el ‘aula virtual’ a la educación tradicional.
3. Precise dos argumentos mediante los cuales el autor se aproxima a una comprensión del asunto desde la dimensión discursiva.



Continuemos nuestro viaje por el cuerpo y el sentido.

2.2 Lenguaje, cuerpo y sentido

Sin duda, el cuerpo es un objeto más entre los que existen; sin embargo, para lo que nos ocupa, no basta esta constatación. Es importante indagar acerca de su influencia en la

producción y comprensión del sentido. Por un lado, el interés apunta al campo analógico del sentido y la forma como dimensiona los campos del conocimiento y la conducta humana; por otro, a la consideración de la sensibilidad como substrato de lo estético, dado que aquella es inconcebible sin el cuerpo; más allá, es uno de los presupuestos de la concepción del hombre como sujeto. En particular, el estudio del cuerpo es necesario en cuanto a la educación por el lenguaje, en la medida en que éste ha sido excluido y estigmatizado frente al alma, el espíritu.

Lo cierto es que el cuerpo es un sistema dinámico y rico en manifestaciones; esto le permite poner al servicio del sentido sus formas, partes, órganos, funciones, estructuras y estados; establecer vínculos con toda clase de metáforas, indicios y de símbolos; dar lugar a muy diversas interpretaciones y, desde la cultura, configurar una compleja red con constituyentes del sentido que tocan tanto la presencia como el movimiento corporal de diversas maneras. De ahí que nuestro interés, más allá de los múltiples factores que convoca, se concentre en lo semiótico y en las proyecciones pedagógicas del sentido. Ante todo porque el cuerpo, pese al ocultamiento de que ha sido objeto, siempre ha estado presente pero sin la contundencia necesaria pues tal presencia se da por sentada; por otro lado, porque la corporeidad atraviesa transversalmente toda la problemática del hombre como dador de sentido.

Pero, ¿por qué deviene el interés por el cuerpo? Ante todo porque el cuerpo es condición necesaria de una concepción transversal del conocimiento y la conducta, de la analógica del sentido, de las manifestaciones estéticas situadas en una sensibilidad, en una espacialidad. A pesar de haber sido estigmatizado por Platón y Descartes, el psicoanálisis y la

fenomenología se han encargado de reivindicarlo dada la importancia que han cobrado que ha cobrado y el interés que reviste la coordenada espacial.

2.21 El cuerpo y la semiosis

Las relaciones del cuerpo con la semiosis son múltiples; por un lado, hablamos a través de órganos corporales, la voz que sale de nuestro cuerpo se hace audible y visible a través del movimiento de los labios; sabemos que el otro le da sentido a lo que dice a través de sus gestos, de su respiración, del tono y timbre de voz, de la intensidad de su voz, de su mímica, de sus movimientos, de sus manifestaciones sensibles como la piel de gallina, el rubor, el temblor de la voz y del cuerpo. Sabemos que el otro nos mira, que sus miradas expresan distancia, afectividad, rechazo. Estamos al corriente de que el cuerpo deja huellas: pisadas, alientos, perfumes; tiene ademanes, provoca miradas, provoca la imitación seria o burlesca. El cuerpo se enmascara, se viste, se identifica simbólicamente con tatuajes, se pinta y se adorna, se le agregan prótesis, se le perfora, se mejora con liposucciones, cirugías estéticas (es un objeto hiperestésico). El cuerpo marca con sus acciones: abofetear, estrujar, acogotar, mirar, despreciar, insultar, arañar, morder, besar, patear, pisotear, etc. El cuerpo significa porque se esconde, se enconcha en la intimidad, reduce los espacios, excluye a los demás, al otro como ocurre, por ejemplo, con las cinéticas de que habla Moreno Durán. El cuerpo es actitud, gesto, ademán, postura, disfraz, prótesis, ablación, movimiento, situación, acción que significan.

El cuerpo es, entonces, vehículo pero también manifestación de una serie de indicios

y de diversos códigos que los semiólogos han dado en llamar auxiliares y sustitutos del lenguaje humano. Tales indicios y códigos se dejan leer en el cuerpo a través de la fisiognomía; adicionalmente, abundan las metáforas corporales expresivas como cuando nos dicen que “quedamos con un palmo de narices”, que “los ojos son las ventanas del alma”, que “se nos iban los ojos mirando a alguien”, cuando se nos señala con un gesto la estatura de alguien, o con otro se minimiza su capacidad cerebral, etc.

En fin, los movimientos del cuerpo y las distancias de los cuerpos han sido estudiados semióticamente por la kinésica y la proxémica para revelarnos indicios acerca de su carácter, de su acción, de su pensamiento. En síntesis, el cuerpo es un gran lenguaje que opera fundamentalmente a través de indicios pero que, por igual, puede valerse de otros lenguajes icónicos, simbólicos y señalativos para expresar o traducir diversos sentidos.

2.2.2 Sujeto y cuerpo

Uno de los primeros planteamientos del tema, tiene que ver con Merleau-Ponty para quien el sujeto es, primero que todo, cuerpo. Cuerpo que está en el mundo constituido por el sujeto como contexto de su estar con otros. El mundo es el mundo del sujeto, no es una exterioridad que exista por sí misma, sino algo consustancial a él, de donde surge cierta ambigüedad en las consideraciones que hagamos al respecto. El sujeto construye el mundo organizándolo para él, poniendo su impronta y al hacerlo se constituye el mismo. El mundo hace parte del campo del sujeto, es decir, de lo subjetivo, de lo que tiene sentido para él como sujeto, de lo que ha sido sedimentado (experimentado y reflexionado) como tal.

El hombre de esta manera se proyecta en el mundo, se apodera de él, se hace sujeto en él, se constituye en él. De ahí, la ambivalencia en que vive el hombre pues el mundo no es algo totalmente extraño a él, no es algo que exista por sí mismo, pero, a la vez, no es tampoco lo puramente pensado o reflexionado; es lo que tiene sentido y el sentido tiene que ver con la manera como el hombre experimenta, vivencia el mundo, como lo siente, como lo vive, como lo percibe y, por supuesto, también como lo reflexiona.

El sujeto, como cuerpo que se ubica en el tiempo y en el espacio, asume cierta perspectiva de lo que percibe, del mundo que construye, del sentido que le da a ese mundo percibido según coordenadas espaciales o temporales. Esto nos revela que no se puede pensar en nada sino por la intermediación de un sujeto que siempre impone su huella, deja su impronta en lo que piensa, según su manera de vivir, de experimentar las cosas, de convivir intersubjetiva e interobjetivamente el mundo.

Desde esta perspectiva, el sentido no puede ser otra cosa que sentido en contexto, en situación. Dicha situación se basa en que lo subjetivo se manifiesta como percepción que no es otra cosa que acción subjetiva extrapolada sobre la red de objetos que interiorizamos, que enlazamos con nuestro ser más íntimo apoderándonos de ellos, estableciendo una relación consustancial y recíproca con ellos sobre el trasfondo de la cultura. De esta manera, como ya se dijo, el cuerpo es condición necesaria del sentido, de la inclinación hacia lo otro, del cuerpo que se mueve, que propende a las cosas, que las procura, con cierta intencionalidad.

Gracias al cuerpo, sé que las cosas me son exteriores pero no por sí mismas, sino en

cuanto las capto como tal, me ubico en relación con ellas y procuro apoderarme para ponerlas a mi servicio, tiendo hacia ellas, actúo intencionalmente hacia ellas, las pretendo, las percibo, las interiorizo, las incorporo a mi campo subjetivo ya culturizadas.

En esta dirección, valiéndonos de nuestro esquema tripartito, podemos situar el cuerpo en el centro del triángulo y decir que el cuerpo contrae relaciones con el sujeto que es cuerpo, con el intersujeto o cuerpo del otro y con el mundo como escenario interobjetivo donde se constituyen e intervienen otros cuerpos, en un encuentro diverso con el sentido; esta diversidad se debe a la manera como el ser humano se percibe, percibe al otro y percibe al mundo de manera tal que la dicotomía clásica entre sujeto y objeto pierde interés y lo cede a favor de una relación triádica en que los tres elementos se incorporan e influyen mutuamente para darle sentido a lo que el sujeto percibe en su nexa con los demás, con las cosas.

2.2.3 Socialidad del cuerpo

El cuerpo, a pesar de los olvidos a que ha sido sometido, siempre ha estado presente. Por ejemplo, en la Edad Media, el cuerpo era el objeto en el cual se concentraba el ejercicio del poder feudal y clerical, pues era blanco de represión y sobre él “... se producían los suplicios, los descuartizamientos, las amputaciones, las simbologías de las marcas en el rostro o los hombros, la exposición vivo o muerto” (Foucault, 2002). Más tarde, a comienzos del siglo XVII, nacerá la disciplina, a la que Foucault denominará “el arte del buen encauzamiento de la conducta” en cuanto “encauza las multitudes móviles y confusas”. Se erige así el poder como un

sistema arquitectónico que gira en torno al imperativo político de promover militares dóciles, al imperativo moral destinado a prevenir la homosexualidad y el libertinaje y al imperativo de la salud cuya pretensión era plasmar cuerpos macizos, vigorosos.

Sometido a tales pretensiones, el cuerpo será objeto de estudio de la biología pero, sin lugar a dudas, también se inscribe en el campo político. Foucault (2002:32-33) señala:

...el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos.

El contorno político del cuerpo va unido a su utilización económica; el cuerpo, en una buena parte como corresponde al sujeto, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, es una fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado (sujeto sujetado). Esta doble instancia transforma el cuerpo en fuerza útil tanto porque es productivo como porque está sometido; su sujeto es paradójicamente un agente disciplinado.

De aquí se desprende que la educación del cuerpo es coercitiva, en lo cual se ponen en evidencia los intereses ideológicos y valores de las clases y grupos que se encargan de orientar la educación que, en este caso, pretende controlar el comportamiento humano el cual debe estar constituido por buenos hábitos; en este caso, el Iluminismo inglés.

Estas breves referencias nos dan pistas para comprender que el cuerpo es más que biología, morfología, anatomía y fisiología; es cuerpo social. Diversos factores sociales afectan la manera como el cuerpo se vive, se presenta y se manifiesta en la sociedad. Aunque el hombre es cuerpo, este no es enteramente natural pues está sometido a una cultura y sobre él abundan los imaginarios, los valores, las ideologías. La sociedad construye el cuerpo mediante la prescripción de reglas que lo normalizan y controlan, así como con diversos dispositivos que lo forman e informan.

Atenidos a esos factores, los grupos sociales emiten juicios disímiles sobre el cuerpo (“mente sana en cuerpo sano”), le atribuyen valores (“el cuerpo es el templo del alma”), controlan el crecimiento (miden el peso corporal, la estatura según la edad o el tipo de actividad), regulan su conservación mediante prácticas deportivas y recreativas, higiénicas y de nutrición, le imponen normas de presentación (moda, figura estilizada, perfumes, peinados, cuidado de cabello, manos y pies), regulan los signos emocionales (besos, abrazos, miradas, relaciones sexuales), etc. Tales prácticas obligan al sujeto a ocultar ciertas partes de su cuerpo y a mostrar otras, a adoptar determinadas posturas, a comportarse de cierta manera según la situación, a moverse y caminar con cierto porte, a destacar su género y mantener determinadas actitudes.

Pero, aceptando que el cuerpo no es solo natural, que es muy complejo, ¿qué papel desempeña el lenguaje en esta configuración? Tal parece que el cuerpo se rige por una kinésica y una proxémica.

A propósito de la proxémica, se reconocen los trabajos de Hall (1986), quien distingue

tres formas de organización espacial: fija o modo social de satisfacer necesidades materiales, como comer, beber, dormir, etc.; semifija o modo de organización determinado por la manera como los individuos se agrupan, por ejemplo, en bailes públicos, salas de espera, estadios, restaurantes, etc., y organización informal que comprende las distancias que vivimos inconscientemente con los demás. Entre las últimas, distingue la distancia íntima, definida por la percepción del calor, del olor y de la respiración del cuerpo de otra persona (la distancia del acto sexual y de la lucha); la distancia personal mediante la cual se designa la distancia fija que separa a individuos que no tienen contacto entre sí, especie de caparazón que un cuerpo crea inconscientemente para aislarse de los demás; la distancia social que limita la influencia que nuestra presencia ejerce sobre los demás, como ocurre con los gritos y coros en un estadio, la relación con un vendedor en un almacén de cadena, la relación entre maestro y alumno en una salón y la distancia pública en la cual el individuo no se encuentra directamente afectado (distancia bien conocida por los actores y los políticos). Estas cuatro distancias de orden cultural, típicas de cualquier sociedad, varían según prevalezcan ciertas costumbres en cada sociedad: contacto sexual, relaciones de autoridad y poder, la esfera personal de la amistad o el enamoramiento; así, por ejemplo, mientras unas personas se acercan, se abrazan, se estrechan las manos, otras se saludan a distancia o sencillamente se inclinan frente al otro.

Como se ha dicho, el cuerpo responde a una dimensión semiótica de orden señalativo, indexical, icónico y simbólico que le confieren una naturaleza social, cultural. Esta apreciación es evidente en el caso de las excrecencias humanas que dejan de ser naturaleza para convertirse en sociales o como ocurre

con los rituales de inhumación que caracterizan nuestras culturas. En cuanto a lo primero, no solo se expulsan sino que, a veces, se rechazan, se les impide volver al cuerpo y se ocultan como algo contaminante e impuro, cuando no simbólico como ocurre con las uñas, el pelo, el cordón umbilical; con respecto a lo segundo, los cadáveres se asean, se visten, se maquillan, se embalsaman, se incineran, se les rinden tributos, homenajes, etc.

Al parecer hay una relación recíproca entre el cuerpo y el mundo, pues así como el cuerpo simboliza el mundo, el mundo simboliza el cuerpo, según lo plantean las tendencias psicológica y sociológica. De acuerdo con ellas, es posible considerar un doble simbolismo: psicoanalítico o particular a la experiencia libidinal del cuerpo humano; sociológico en cuanto remite a la situación social que le da su significación libidinal (sentido universal) o hacia cultural (sentido particular), tendencias que, más que ser excluyentes, nos revelan que el cuerpo es una realidad compleja compuesta de varios niveles: biológico y cultural. Por tanto, la constitución del cuerpo obedece a una formación simbólica que representa a la sociedad permitiéndole comprenderse y obrar sobre ella misma, y permite al individuo desbordar la vida orgánica en virtud del objeto fantasma de su deseo.

2.2.4 La corporeidad

La corporeidad es uno de los componentes fundamentales de la manera como se constituye el sentido. Inicialmente, el sentido del cuerpo se nos manifiesta como un conjunto de indicios que apuntan a la fisionomía, a la kinésica y a la proxémica corporal. Yo accedo al mundo y a los otros a través del cuerpo;

gracias al cuerpo entro en comunión con el mundo y con los otros y dejo que estos me habiten en cuanto expresan algo para mí, en cuanto significan algo, en cuanto tienen sentido para mí y yo me inclino hacia ellos.

El cuerpo es un dador de sentido a través de sus gestos, sus miradas, sus movimientos, sus acciones, sus órganos, sus partes; desde allí, surge la responsabilidad en torno al sentido, pues somos responsables de lo que percibimos porque siempre estamos en situación; es decir, no percibimos en abstracto sino en relación con el mundo y con el otro. Estamos en situación paradójica porque no solo estamos situados sino que nos constituimos en situación y constituimos la situación, de manera que el contexto no es lugar sino escenario, algo configurado por nuestra manera de actuar en el mundo que tampoco es pura exterioridad.

Uno de los aspectos del sentido en el cual interviene el cuerpo es la intencionalidad; todo cuerpo se inclina hacia algo, busca algo, desea algo. Por ejemplo, cuando miro la mirada no se orienta hacia el vacío; siempre hay un objeto, un suceso, una persona que capta mi atención, que se constituye en foco de mi mirada en una determinada situación. Esta manera de ser del cuerpo se debe a que siempre está sujeto a una dualidad pues a la par que percibe el cuerpo también expresa.

El cuerpo percibe desde una determinada perspectiva, desde un determinado ángulo y, por supuesto, lo que percibe es único, es como el discurso, algo que sucede y en cuanto sucede deja de ser para dejar su impronta, su huella, para que nos quedemos solo con los indicios de eso que, en su momento, fue. Eso se debe a que no captamos totalidades como entidades únicas, separadas sino totalizaciones, es decir, entidades puestas en re-

lación, en red y esa red, esa relación es irrepetible, es única.

El cuerpo expresa por las mismas razones por las que percibe; es decir, porque constituye o construye la situación, el universo dentro del cual ocurre lo que percibe. La percepción es una forma compleja de captación de lo que interesa al cuerpo. Captamos formas, colores, distancias, tamaños, movimientos, actitudes, posiciones, etc. Esta es nuestra forma de acceso original al mundo; mediante ella, saturamos sensiblemente la manera como el mundo se nos ofrece, se nos es dado. El cuerpo construye el campo subjetivo de la percepción y de la expresión. La expresión es una forma de expresar la exterioridad que unifica diversas formas de la percepción. Pero la expresión se da como lenguaje, no en el sentido puramente verbal sino como un volcamiento hacia el afuera que es captado por alguien, a través de gestos, de miradas, de movimiento, de mímica, de manejo de distancias, etc.

En este caso, la semiosis es la manera como esas percepciones individuales e irreducibles se configuran en una red de sentido, como se acuerdan, se hacen comunes, no solo a través de la palabra, sino del sentido expresado a través de imágenes, de indicios, de señales. Es decir, el sentido se concreta en el lenguaje en la malla que se teje alrededor de sus diversas manifestaciones: expresivas (subjetividad), comunicativas (intersubjetividad), significativas (objetividad).

Esto quiere decir, grosso modo, que la expresividad del lenguaje no pasa necesariamente por el signo; para por otras unidades o formas semióticas como son los indicios, los gestos, las señales, los símbolos, las imágenes. En este sentido, la expresividad del cuerpo es fundamentalmente analógica y, por tanto,

sincrética y expresiva de una totalización. Al fin y al cabo, la semiosis le da persistencia a ese momento especial e irreducible de la percepción y de la expresión que siempre se manifiestan espacialmente, en contexto.

Detengámonos un momento para realizar la segunda parte de nuestra segunda lectura. En este documento, el autor asume una posición cartográfica acerca del aula desde las mediaciones discursivas, para lo cual usted debe recuperar información de la unidad I, la cual es pertinente para la comprensión de este asunto.



Lectura 2. Romero Chamorro, Sergio Fabián (2011). “El aula como espacio simbólico” (II Parte). Recuperado de Internet el día 11 de septiembre de 2011. En: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=937&llengua=es> (link sólo como referencia bibliográfica)

Habiendo leído detenidamente el texto anterior, responda las siguientes preguntas:

1. En su opinión, ¿cuáles son las razones para que el autor plantee que “... una estancia cualesquiera se vuelve aula como efecto de la praxis que se realiza en ella?”
2. ¿En qué argumentos se fundamenta el autor para plantear que el aula es un “espacio simbólico”?



Prosigamos la tarea de comprender los asuntos que nos propone la cartilla.

2.3 Espacio y cartografía

En este aparte, vamos a aproximarnos a algunos aspectos que tocan asuntos evidentes: el cuerpo ocupa un lugar en el espacio, es volumen, es tamaño, es forma y, por tanto, incide en la configuración de sentido espacial que es una coordenada del quehacer humano; con ello, intentamos una aproximación cartográfica al problema del sentido en función de comprender una de las facetas de la educación actual.

En consecuencia, la fragmentación, la disposición espacial, la descentración de los espacios, las prácticas de frontera son manifestaciones acerca de cómo se nos revela el espacio; por tanto, son condiciones que obligan a participar a los sujetos desde posiciones contextuales que afectan la construcción de los objetos y la manera como se leen, como se interpretan esas diversas realidades.

El espacio, en sus nexos con el cuerpo, los indicios, los símbolos y las imágenes, se convierte en una Gestalt única que ya no puede someterse al principio de causalidad; la mirada y, en general, toda la sensibilidad impone que la relación entre los hombres no se puede comprender con la simple recurrencia al principio de causalidad; lo que acontece entre los seres humanos es una interacción donde prevalecen los efectos vitales cuyo punto de partida es la corporeidad. La línea como patrón geométrico, tal como acontece con la cronología temporal, cede su lugar al nudo; la simultaneidad, la yuxtaposición, el sincretismo configuran una textura compleja de la cual es evidencia el papel de los nuevos medios de comunicación donde se nos impone la imagen barroca, abigarrada, vital, muchas veces repetitiva.

Esta manera de concebir las relaciones afec-

ta, por supuesto, los medios de comunicación:

En estos nuevos medios de comunicación hay un patrón, no una línea sino un nudo; no la linealidad ni la causalidad ni la cronología, nada que conduzca a una culminación deseada sino un nudo gordiano sin antecedentes ni resultados, que contiene en sí mismo elementos cuidadosamente seleccionados, yuxtapuestos, inseparablemente fundidos; un nudo que no puede desatarse dándonos el largo y fino cordel de la linealidad (Carpenter & McLuhan, 1974: 142).

2.3.1 Lenguaje, educación y cartografía

Sin hacer un gran esfuerzo reflexivo, se puede evidenciar que la acción educativa se impone y se produce siempre en contextos específicos, en ambientes particulares; contextos y ambientes son formas del espacio educativo en los cuales se requiere la presencia efectiva, real, corporal de los agentes que la ejecutan cuando reflexionan, actúan, sienten, se emocionan, juegan, discuten, escriben, leen, perciben. Esta progresión transversal de contenidos constituye base del desempeño escolar y, por supuesto, es soporte de una educación de calidad a través del lenguaje. Sobre todo, porque el lenguaje es un tipo de conducta que media de manera proactiva en la actividad humana, en cuanto dispone la base dialógica, analógica y proposicional de la representación semántica, soporta las actitudes y entronca el simbolismo con la cadena estética que lleva de las vivencias a los sentimientos y atraviesa la construcción intersubjetiva del sentido.

Dado lo anterior, una de las metodologías que despunta en el horizonte comprensivo de la educación es la cartografía social; su

importancia se detalla en la forma como contribuye a visualizar la diversificación de los territorios y ambientes en que se mueve la educación y los numerosos lugares de encuentro y desencuentro que se producen en la interacción entre maestros y estudiante.

Lo cierto es que los actores educativos ocupan territorios, desempeñan funciones, ejercen papeles institucionales e individuales, ocupan espacios sociales que se interceptan, asumen diversas problemáticas, toman decisiones políticas y se interrelacionan de diversa manera. De hecho, al hablar de territorio se plantean situaciones, posiciones, trayectos, mapas, fronteras que inciden de múltiples maneras en las acciones humanas.

Desde los territorios, maestro y estudiante ocupan posiciones y fijan puntos de vista en sus formas de ser, hacer y saber y desde allí ejercen su poder; pero ese poder no puede concentrarse en la ética del saber logocéntrico, no puede desconocer la complejidad lógica, dialógica y analógica del conocimiento y menos desatender los retos del juego entre lo digital y lo analógico que propician las nuevas tecnologías.

Esto nos lleva a entender que la escuela es un espacio público o, en otras palabras, es el espacio de la sociedad civil. Siguiendo a Cullen (1997), la escuela desarrolla lo público de varias maneras. Por eso, en cuanto a la sociedad civil, la escuela actúa como un agente estatal de políticas públicas educativas, de organizaciones internacionales, es decir ejerce el poder del estado y ejecuta decisiones, órdenes estatales cuando no se rige por los

rituales y ademanes que, desde las disciplinas, se les inculcan a los maestros durante su proceso de formación o desde las tendencias que se dan en las organizaciones sindicales.

2.3.2 Hacia una cartografía del aula

A lo largo de este módulo, hemos hecho alusión en diferentes momentos a la dimensión analógica del ser humano; dicha dimensión implica la presencia del cuerpo y, por supuesto, de agentes que interactúan en espacios específicos ocupados y mediados por sus cuerpos y que, desde allí, generan imágenes diversas, establecen relaciones múltiples, producen imaginarios y, en general, crean redes de sentido que extienden sus lazos hacia los mundos de la vida y la cultura.

La situación del aula no es ajena a estas maneras de operar de los sujetos humanos, máxime cuando hoy hablamos de mapas, redes e imágenes; es decir, tenemos una visión icónica y espacial de la realidad. Por tanto, nos interesa comprender el lenguaje en cuanto al sentido que envuelve su uso discursivo, a la manera como las imágenes se convierten en factores decisivos de ese uso y a cómo nos podemos beneficiar de sus alcances tanto en la vida cotidiana como académica⁷. En otras palabras, nuestra dependencia de los signos tanto en la comprensión del mundo como en la interacción con otros y en la manera como en cualquier circunstancia volcamos a través del lenguaje nuestra subjetividad y tratamos de acomodarnos a otros sujetos para compartir conocimientos,

7 En atención a los resultados de la investigación DLE-033-99, las funciones del área de lenguaje se cumplen en tres direcciones, lo que quiere decir que se ha de enseñar el lenguaje para la vida, para el estudio y como objeto de conocimiento. Esta última, que fue la preocupación fundamental de los programas anteriores, debe ceder su puesto a las dos anteriores, dado que, como ya se advirtió, se trata de educar en el lenguaje, por el lenguaje y a través del lenguaje y no sobre el lenguaje.

visiones de mundo, para aprender, para enseñar, para inducir a la acción en función de que la palabra nunca ocurre en el vacío y que cualquier acción humana está imbuida por el lenguaje en sus diversas manifestaciones simbólicas.

A tenor de la ruptura con la visión temporal de la realidad, la escuela se configura como un espacio público de una práctica social que se alimenta de diversos elementos, que configura un escenario donde actúan maestros y estudiantes, en donde la educación cumple un papel social y político que se transforma en la escuela en formación y en el aula en enseñanza y en aprendizaje; este proceso es el que obliga a mirar la escuela desde una cartografía cultural que, más allá de la comprensión institucional, implica mirarla como un espacio donde se reconfigura la cultura y se multiplican las posibilidades para que el sujeto se convierta en actor.



Por lo mismo, la arquitectura escolar no puede ser un escenario mudo frente a la diversidad de fuentes y de agentes discursivos; el espacio habla, es un indicio de la condición postmoderna que multiplica las prácticas educativas, así como las manifestaciones oficiales, políticas, institucionales, digitales, textuales y magisteriales; un sujeto sometido a tal diversidad no puede permanecer incólume, tiene que responder (ser responsable) frente a tal diversidad, máxime cuando lo que se le pone al frente no solo es el poder simbólico del conocimiento, sino la necesidad de interactuar con otros, de tomar posición y de revelar una actitud crítica y creativa frente a los saberes que se le imparten y las didácticas a través de las cuales se le enseña, lo que requiere prestar atención al tipo de aula que tiene que ser un escenario óptimo para que ese actor se desempeñe como tal, es decir, debe ser una comunidad de habla.

En esta dirección, es necesario reconocer que, en la práctica de la enseñanza, el papel del maestro consiste en actuar la clase. Desde una visión semiótica, una clase se caracteriza por ser un tipo de actuación específica que, amén su complejidad, implica una serie de acciones e interacciones, pluralidad de voces y de temas, manejo de textos (géneros, tipos) y estilos de enseñanza, cada uno de los cuales ofrece múltiples posibilidades de producción e interpretación del sentido con miras a configurar tanto el comportamiento como el conocimiento del estudiante.

En efecto, la clase desarrolla diversos planos analógicos del sentido (imaginarios, simbolismos, valores e ideologías), además de los saberes que son propios del ejercicio intelectual. De hecho, todo maestro hace gala de cierta retórica que, sumada al ejercicio de las funciones significativa y comunicativa del lenguaje, le confiere características al manejo del aula como espacio educativo que exige acciones diversas, movimientos, desplazamientos, emplazamientos, posiciones, situaciones, gestos, ademanes, signos, códigos, textos, discursos que forman una compleja organización de lenguaje.

A todas estas, cabe concluir que existe una relación estrecha entre la visión analógica, el cuerpo y el espacio, tres factores que no pueden pasarse por alto a la hora de hablar de la educación. Si lo que se pone en juego es la cultura, la escuela resulta ser, entonces, la morada, el espacio donde habitan y conviven estudiantes y maestros; en esa condición, es un campo social donde se objetivan ciertos ideales educativos, donde se ponen en ejecución ciertas políticas educativas.

La escuela es un escenario donde directivos, maestros y estudiantes construyen discursos y ejecutan prácticas educativas que les



permiten reproducir, producir y apoderarse de ciertos bienes culturales de acuerdo con determinadas reglas. Al jugar y saber jugar, unos y otros ponen en ejecución un *habitus* (Bourdieu, 1991: 135-136) que, además de requerir el conocimiento sincrónico de las leyes de ese juego, piensan, hablan, miran, gesticulan, caminan, bailan, cantan, se sientan, se acercan o distancian entre sí, profieren discursos, interpretan, argumentan, discuten; en fin, desarrollan un parlamento acompañado de acciones corporales que implican aceptación, distancia, reflexión, duda, pregunta, etc. Es el escenario donde se despliega una actividad corporal, acompañada de movimientos, miradas, gestos, discursos que configuran ese *habitus* donde múltiples factores del sentido están implicados, comenzando por el cuerpo y pasando por los rituales, imaginarios y saberes que configuran el sentido de tales prácticas particulares.

Así, se entra en el juego institucional de la escuela, el cual es irreductible a lo que pasa en los salones de clase. En sus diversos espacios: aulas, laboratorios, biblioteca, patio de recreo, campos deportivos, etc., se pone en vigor una serie de rituales, imaginarios y prácticas simbólicas que generan formas de aceptar, negar, rechazar, transformar las reglas del juego escolar, de resistir sus jerarquías y mandatos, de subvertir la autoridad, de instaurar pautas de comportamiento que, en determinado momento, pueden ser extrañas al ámbito escolar. Esto quiere decir que los valores que se construyen en el ámbito escolar no son exclusivamente los que pretende el currículo explícito; son también los que llegan desde afuera cuando se franquean los muros de la escuela, cuando se rompen sus fronteras y se deshacen sus límites.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ANALOGÍA	Campo sincrético que, junto al campo lógico, organiza el sentido en torno al juego de imágenes, símbolos, señales e indicios como signos de lo sincrético, immanente y trascendente.
CARTOGRAFÍA	Relación entre contextos y ambientes diversos donde se escenifica la acción educativa por parte de sujetos encarnados; ejercicio de reconocimiento del mapa socioeducativo que caracteriza esa red.
CORPOREIDAD	Es la configuración del cuerpo como dador de sentido desde sus manifestaciones orgánicas, pasando por la percepción hasta las manifestaciones sociales que nos vinculan con el mundo y con los demás.
CUERPO	Configuración encarnada de factores orgánicos, perceptivos, expresivos y sociales que se ubica cartográficamente y construye perspectivas de sentido subjetivamente diferentes.
ESPACIO	Forma de existencia de la realidad que define la perspectiva y configura la presencia de las cosas. Parámetro desde el cual se construye la simultaneidad y se mira el mundo en la contemporaneidad.
SUBJETIVIDAD	Conjunto de manifestaciones mediante las cuales el ser humano asume la perspectiva y el punto de vista frente al mundo, el sí mismo y los demás. Punto de mira de la diferencia y del conflicto humano. Dimensión actoral del sujeto.
SUJETO	Ser-hacer encarnado que ocupa un lugar en el tiempo y en el espacio desde el cual construye su visión de mundo. Actor en red dentro de la vida social.



BIBLIOGRAFÍA

- Babolin, S. (2005). Producción de sentido. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. M. (1989). La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. Madrid: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2000a). Tratado de hermenéutica analógica - Hacia un nuevo modelo de interpretación. México: UNAM.
- _____ (2000b). “La naturaleza de la hermenéutica analógica”. En: Gutiérrez (comp.) La hermenéutica analógica: hacia un nuevo orden de racionalidad. México: Plaza y Valdés.
- _____ (2005). Perfiles esenciales de la hermenéutica. México: UNAM.
- Bergson, H.. (1973). La risa. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires: Montessor.
- Bronkard, J. P. y otros (1985). Vigotsky aujourd’hui. Paris: Delachauz & Niestlé.
- Bruner, J. (1989). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Bono, E. de (1993). El pensamiento lateral. Barcelona: Paidós, 3ª edición.
- _____ (1995). El pensamiento creativo. Buenos Aires: Paidós.
- Carpenter, E. & McLuhan, M. (1974). El aula sin muros. Barcelona: Laia.
- Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires. Paidós.
- Descartes, René. (1980). Tratado del hombre. Madrid: Editora Nacional.
- _____ (1994). Meditaciones metafísicas. Bogotá: Panamericana.
- _____ (1997). Las pasiones del alma. Madrid: Tecnos.
- _____ (1998). El Discurso del método. Barcelona: Edicomunicación.

- Dussel, E. (1979). Introducción a la filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.
- Delors, J. y otros (1989). “La educación encierra un tesoro” (Informe Delors). En: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Desrosiers-Sabbath, R. (1992). L’enseignement de l’hémisphère cérébral droit, Quebec: Presses Universitaires de L’Université de Quebec.
- Durand, G., (1981). Las estructuras antropológicas del imaginario. Madrid: Taurus.
- Foucault, Michel (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hegel, W. F. (1946). De lo bello y sus formas. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hevia Echevarría, (2005). “El Tratado sobre la analogía de los nombres de Cayetano”. Recuperado el 17 de septiembre de 2011. En: <http://www.nodulo.org/ec/2005/n039p01.htm>
- McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós.
- Mauss, M. (1934). “Las técnicas”, Comunicación presentada a la Sociedad de Psicología el 17 de mayo de 1934 y publicada en el Journal de Psychologie, tomo 32, nº 3-4, 15 de marzo- 15 de abril de 1936 y en Sociologie et Anthropologie, P.U.F., 1966, tercera edición, sexta parte.
- Merleau-Ponty, G. (1984). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona: Ánthropos. (Trad. Ana Sánchez).
- _____ (1999). El método III – El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra. (Trad. Ana Sánchez).
- Verleee, W. L. (1986). Aprender con todo el cerebro. Barcelona: Martínez Roca.
- Wertsch, J.V. (1985). «La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotsky et M. M. Bakhtine». En Bronkart, J. P. y otros, pp. 139-168.
- Vigotsky, L. S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Eco, U. (1974). La estructura ausente. Barcelona: Lumen.

- 
- 
- _____ (1977). Tratado de semiótica general. Barcelona: Lumen.
 - Fabbri, P. (1999). El giro semiótico. Barcelona: Gedisa.
 - González M., S. (1997). Pensamiento complejo. Bogotá: Magisterio.
 - Oñativia, O. (1978). Antropología de la conducta. Buenos Aires: Guadalupe.
 - Zambrano, A. (2006). Los hilos de la palabra – Pedagogía y didáctica. Bogotá: Magisterio.
 - Zemelman, H. (2003). Conocimiento y Ciencias Sociales – Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos. México: Universidad de la Ciudad de México.



EDUCACIÓN Y NARRATIVAS



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

“La humanidad sólo ha conseguido erguirse lentamente sobre los montones de lo que dura” (Paul Valéry, **Histoires brisés**).

“...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares... no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida”. **Roland Barthes**

INTRODUCCIÓN

En la unidad que viene a continuación, se desarrollan algunas nociones relacionadas con la memoria, la historia y las narrativas docentes; el propósito es responder a las exigencias del llamado giro narrativo y abrir la posibilidad de trabajar las prácticas docentes desde los relatos como una manera de reflexionar sobre ellas y tomar el control a partir de la garantía analógica de tal conocimiento.

Por eso, es una manera de trabajar la acción educativa desde una instancia que se presta al reconocimiento de los sujetos que la realizan y de sus relaciones con los estudiantes como in-tersujetos que, al ser reconocidos en calidad de tales, entran a formar parte de las numerosas relaciones que desde el acontecimiento se producen en la educación.

Además de ser esta una manera de romper esquemas, es también una forma de cultivar la es-critura y la conciencia de que el pensamiento narrativo, tal como lo afirma Bruner, puede con-tribuir a situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y situar la experien-cia en el tiempo y el espacio” (Bruner, 1994:25). Su propósito es, según Ricoeur (Cit. Bruner, 1994), expresar la preocupación por la condición humana, las aspiraciones del hombre y sus caídas, sus búsquedas hacia lo immanente o hacia lo trascendente, el misterio que envuelven la vida y la muerte, su preocupación por el origen y el fin, etc. En este caso, se trata de la vida de los maestros, sus conflictos, diferencias, sentimientos, afectos y emociones como parte in-tegral de su práctica pedagógica, cuya comprensión es posible a través de las narrativas.

METODOLOGÍA

En esta unidad, se presentan algunas de las teorías que reconocen el pensamiento narrativo como una alternativa necesaria y válida frente al pensamiento lógico o paradigmático, con lo cual se profundiza en una de las ideas clave de la unidad 2.

Antes de empezar cada apartado, se proponen algunas preguntas guía que buscan generar un proceso reflexivo en los estudiantes. Por eso, es importante que responda las preguntas de forma que pueda construir nuevos aprendizajes de forma coherente. Una vez haya respondido las preguntas, lea cuidadosamente los apartados y la lectura, asociadas a los temas tratados en la unidad.

Al final de uno de los apartados, va a encontrar un ejercicio que, de realizarse con convicción y responsabilidad, va a serle útil en la consolidación de su aprendizaje.

MAPA CONCEPTUAL



Objetivo General

El estudiante será capaz de comprender el papel semiótico de las narrativas y su importancia pedagógica en la reconstrucción del quehacer docente desde la memoria y la historia de las prácticas pedagógicas.

Objetivos específicos/competencias específicas

- El estudiante será capaz de establecer la diferencia entre el pensamiento paradigmático y el pensamiento narrativo a la luz de las teorías constructivistas.
- El estudiante será capaz de reconstruir las prácticas pedagógicas como una manera de tomar conciencia del desempeño docente siguiendo las pautas que ofrecen las narrativas docentes.
- El estudiante será capaz de desarrollar diferentes desempeños que indiquen su toma de conciencia alrededor de la acción educativa mediante narrativas que le permitan mejorar las prácticas pedagógicas.

Desarrollo temático

Componente motivacional

Este tema le va a permitir comprender la manera en que las narrativas docentes constituyen un importante apoyo reflexivo e investigativo acerca de sus prácticas pedagógicas con miras a su mejoramiento profesional y de los procesos formativos que usted orienta.

Por tanto, se espera que las actividades propuestas le permitan comprender las narrativas docentes en cuanto al dispositivo discursivo que las configura más allá de la pura anécdota y la manera de apelar a la acción para reactivar los papeles del maestro y sus relaciones con los saberes y los estudiantes como territorio de intervención humana, dispuesto para la creación y transformación de las maneras de ver el mundo, de pensarlo, de actuar y participar en él, de entendernos con los otros, de producir cultura desde la educación

Recomendaciones académicas

Lea cuidadosamente y responda todas las preguntas; recuerde que la cartilla es un complemento en el proceso de aprendizaje que busca dar eje al módulo; por eso, es fundamental que usted lea también las lecturas asignadas.

Desarrollo de cada una de las unidades temáticas.

Preguntas guía

- ¿Qué importancia tiene el lenguaje en la historia, la memoria y en las narrativas?

- ¿Qué diferencias percibe usted entre el pensar paradigmático y el pensar narrativo?

- ¿Qué papel le atribuye usted a los relatos en la vida de los pueblos?

- ¿De qué modo puede un relato volverse significativo en la vida de un maestro?

- ¿Qué factores se deben considerar en la construcción de una narrativa docente?

...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Hunter McEwan y Kieran Egan

Según lo dicho en los capítulos previos, el lenguaje, además de ser un dispositivo sistemático del pensamiento lógico, contrae nexos fuertes con el sujeto, la acción, la mediación, la analogía, el pensamiento crítico, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad. Se podría decir que nos relaciona con el mundo que nos rodea de varias maneras: lógica, analógica, dialógica e ideológica. Las consecuencias pedagógicas de este repaso pueden comprenderse mejor si tomamos prudente distancia de las tendencias logicista e individualista que han prevalecido en la educación y nos instalamos en una mirada integral acerca de los modos de vivir y del que-hacer cultural del hombre.

Un aspecto de esa mirada integral lo constituye el pensamiento narrativo. Éste es resultado del cuestionamiento de la representación y la aparición del constructivismo (Goodman, 1990; Bruner, 1994) y otros enfoques que, en lugar de situarnos frente a la realidad, nos ponen frente a las formas de concebirla y los múltiples niveles organizativos del mundo donde cabe rescatar la diversidad de la argumentación, el papel de las nuevas narrativas, los varios aparatos discursivos, el reconocimiento del sujeto, así como ante la propia reflexividad del lenguaje que le permite autoasumirse y referirse a sí mismo. Junto a él, coaparecen el modelo indiciario y la complejidad que, a la par, se apoyan en la analogía y el pensamiento narrativo o lateral.

Este nutrido programa tiene asidero, por un lado, en la reivindicación del sujeto (Ibáñez, 1994; Morin, 1984; Luhmann, 1998) y la acción y, por otro, en el reconocimiento de los sistemas como marco estructurante de un mundo donde, de cara a la concreción física del universo, la energía ocupa un lugar privilegiado como principio generativo de la compleja red de relaciones y niveles de organización del universo. La expectativa abierta exige pensar que para comprender de mejor manera al hombre, hay que cambiar el programa metafísico por otro de corte antropofánico (Cortázar), un programa donde el hombre, con toda su finitud, sea el centro de una mirada que le apuesta al acontecer, al riesgo, a la incertidumbre y que, a diferencia de cualquier centrismo, participa de un universo que ya no puede explicarse por la mera causalidad y que ha de comprenderse en sus múltiples niveles de organización.

Con el fin de complementar esta mirada sobre la importancia pedagógica del lenguaje en el aula vamos a tratar en esta última unidad tres temas: la dimensión narrativa del pensamiento, la importancia educativa de la narrativa y, por último, haremos alusión a un programa que, en algunas regiones, ha venido cobrando fuerza en los últimos años: nos referimos al programa ‘prensa-escuela’.

4.1 Discurso y narrativas

En términos generales y dejando de lado el discurso pedagógico, el discurso es la capacidad humana de discurrir, es decir, seguir el curso del sentido a través del pensamiento o del lenguaje. Lo que nosotros llamamos realidad no es más que una configuración de sentido, producto del modo como discurrimos sobre ella. Por eso, hoy se acude al término “construcción” (Goodman, 1978; Bruner, 1994) para hablar de esa configuración.

Más allá de la existencia de la realidad, evidencia por demás irrefutable, nos interesa que la realidad de la cual nos valemos, que tenemos a la mano, es siempre construida culturalmente a través de la historia por las sociedades humanas. De acuerdo con esto, esas realidades son las que en propiedad conforman la cultura como respuesta a necesidades humanas; entonces, la cultura se organiza en torno a imaginarios, simbolismo, prácticas, saberes, instituciones, industrias, valores e ideologías. Estos constituyentes hacen de la cultura la ‘morada del hombre’, el modo de vivir humano o, mejor, el modo de convivir humanamente. La cultura es, entonces, ese inmenso trasfondo, ese profundo sobre-entendido, ese contexto en donde todos nosotros convivimos, aprendemos, nos desarrollamos, compartimos con los demás.

Por lo mismo, ese es el trasfondo del discurso, el horizonte donde se producen y se comprenden los enunciados. El discurso cobra interés cuando aparecen los sujetos discursivos y entran en el juego de proferir enunciados frente a otros participantes en la comunicación discursiva. Un enunciado no puede tomarse al margen de otros enunciados. “...los enunciados presuponen la existencia de otros (en relación con el hablante) miembros de una comunicación discursiva” (Bajtín, 1982: 261).

El discurso funciona a través de diversos aparatos: argumentativos, retóricos, enunciativos, narrativos. Comprender el asunto, nos lleva a explorar, por un lado, la doble dimensión del pensamiento: lógica y analógica, paradigmática y narrativa; y por otro, la instancia relativa de los aparatos discursivos, uno de ellos el narrativo; y, por último, la actualidad de las nuevas narrativas, en especial su aporte pedagógico.

4.1.1 Dimensiones del pensamiento

Desde hace varias décadas y ante la defecación de la realidad, la representación, la verdad, la objetividad, el orden, los grandes relatos, etc., se ha venido hablando de la capacidad humana para pensar en una doble instancia: lógica y analógica, dextrógira y sinextrógira, paradigmática y narrativa. Esto quiere decir que hemos hecho conciencia del doble funcionamiento de los hemisferios cerebrales.

Lo que se ha generalizado en la escuela es la instancia lógica, según la cual las cosas son como son, verdaderas, objetivas, reales; de ahí, se siguen consecuencias acerca de la unidad, la verdad, la realidad, la objetividad, el orden, el individuo, el progreso, afianzadas en la identidad y las diferencias y apoyadas

en dicotomías excluyentes, desde donde se presta atención al análisis y a la demostración que inducen a la comprensión como un proceso dialéctico de síntesis y generalización, de acuerdo con el cual se confía en la validez, la verdad o la probabilidad y en el rigor conceptual que sirve de fundamento al conocimiento científico.

Esta manera de pensar que pone límites y erige a la razón en supremo juez, aún en cuestiones humanas; reduce el análisis a la división del todo en las partes; trata de analizar, comprobar, demostrar y explicar todo, nos hizo olvidar la otra mitad del hombre. En efecto, tal como ya se dijo, la educación orientada hacia el pensamiento lógico, reflexivo e intencionalmente orientado hacia objetivos fue entronizada por la sociedad moderna, con fines de “aprendizaje de mantenimiento” (Nickerson y otros, 1990), dirigido tanto a la adquisición y aplicación de reglas, puntos de vista y métodos para afrontar los retos del contexto global y desarrollar la capacidad para resolver problemas con base en la inducción y la deducción.

Es a esto a lo que llamamos pensamiento paradigmático porque acude al ideal de un sistema matemático y formal y trabaja mediante descripciones y explicaciones, ya sean físicas o formales; cuyo discurrir, emplea categorías, operaciones lógicas, establece diferencias, trabaja con objetos discretos, pretende establecer generalizaciones, aplica el principio de causalidad estricta, procede de manera que todas sus referencias sean verificables, asienta sus hipótesis en principios y utiliza un lenguaje cuyo requisito es salvar la coherencia y evitar la contradicción.

Esta alternativa, aunque necesaria, ya no es suficiente. Sin embargo, ¿no hablamos hoy de crítica y creatividad? ¿de interculturali-

dad y diversidad? ¿de holismo y complejidad? ¿de transversalidad y transdisciplinariedad? Pues bien, hoy cabe hablar de la narratividad del sentido como una forma de referencia del lenguaje y una manifestación analógica o campo del sentido que muestra su riqueza a partir de la diversidad simbólica e imaginaria; que amplía el rango de las diferencias sin dejar de lado la semejanza, con sus marcas de ambigüedad y ambivalencia, cuyas formas son el símbolo, el indicio y la imagen y sus procedimientos la abducción y la transducción, a los cuales ya hemos hecho mención.

Uno de los especialistas que le apunta a este componente es Jerome Bruner (1994). Bruner, uno de los pioneros del cognitivismo y de los más reputados psicólogos del enfoque humanístico y cultural del conocimiento, reconoce en su libro *Realidad Mental y Mundos Posibles* la existencia de dos tipos de pensamiento: el paradigmático y el narrativo.

El primero, por su corte argumentativo y demostrativo, se atiene al pensamiento lógico que procede a través de la prueba formal y empírica, intenta buscar verdades universales y convencer a través de la verdad. El segundo es un pensamiento que, afincado en el relato, procura establecer conexiones particulares entre sucesos, se interesa en la verosimilitud y en la manera como el hombre trata de darle sentido a la experiencia humana. En cambio, el pensamiento narrativo “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (Bruner, 1994:25). Su propósito, según Ricoeur (Cit. Bruner, 1994), es expresar la preocupación por la condición humana, las aspiraciones del hombre y sus caídas,

sus búsquedas hacia lo inmanente o hacia lo trascendente, el misterio que envuelven la vida y la muerte, su preocupación por el origen y el fin, etc.

Este pensamiento se ocupa de la acción y sus argumentos (agentes, intenciones, metas, situaciones, instrumentos) y de la conciencia (pensamientos, sentimientos, afectos, valores). En él prevalece la causalidad psíquica, es decir, aquella que se basa en los motivos e intereses humanos y en las formas de su accionar en el mundo, de tomar posiciones frente a sí mismo, frente al otro y frente al mundo.

En síntesis, como nada está prescrito ni es evidente en el universo del hombre, el pensamiento narrativo tiene como objeto las vicisitudes de las intenciones humanas; desde esta perspectiva, es un pensamiento profundamente fenomenológico, no solo por esto sino porque también se encarga del sentido, como ya dijimos más arriba. Esta diversidad tan íntima, profunda y compleja, quizás sea una de las razones por las cuales tan poco sabemos de él.

4.1.2 Los aparatos discursivos

Ha sido frecuente decir que el lenguaje es un medio de representación de la realidad y un medio de expresión del pensamiento. Parece ser que la realidad se nos da en estado bruto y que el pensamiento existiera al margen del lenguaje. Este enunciado hay que tomarlo en beneficio de inventario. La realidad, tal como la conocemos, no es neutral; es realidad conocida y valorada, como lo asegura Bajtín (1986). La realidad está lastrada por imaginarios, por valores, por ideologías, se configura según diferentes prácticas y saberes; no necesariamente lo que sabemos de ella corresponde a la verdad; hay una parte

del sentido que se configura como verdad, otra como probabilidad, otra de manera verosímil, otra es posibilidad o certeza, otra es plausible o correcta, etc.

El hombre como ser de acción, actúa sobre la realidad para transformarla pero dicha transformación no ocurre al margen de afectos, de sentimientos, de valores, de ideologías, de co-nocimientos. La acción humana es todo el conjunto de tareas a través de las cuales el hombre da sentido al mundo de la vida; el hombre es acción-afecto, acción-emoción, acción-sentimiento, acción-pensamiento, acción-deseo. La acción humana se manifiesta a través de diversos aparatos discursivos: argumentativo o referido al mundo; enunciativo o referido a los hablantes; narrativo referido a las acciones, eventos y acontecimientos; y retórico referido al lenguaje mismo. El universo del hombre es demasiado complejo como para querer reducirlo a uno solo de esos elementos.

Así pues, el lenguaje manifiesta las diversas maneras del quehacer humano y, del mismo modo, construye formas de referencia a esos mundos dentro de los cuales se desenvuelve. Examinando la condición semiótica del ser humano, este depende del lenguaje tanto en la comprensión del mundo como en la interacción con otros y en la manera como vuelca la subjetividad y trata de acomodarla a la de los demás sujetos que están a su alrededor para compartir e impartir conocimientos y visiones de mundo, para aprender y enseñar, para sustentar una tesis o para convencer, persuadir e inducir a la acción a los demás; se impone, entonces, concluir que el lenguaje nunca ocurre en el vacío y que toda la acción humana está imbuida por el lenguaje en sus más diversas manifestaciones semióticas del sentido. El sentido es la densidad del significado; es el significado cargado

de simbolismo, de imagen. El significado se atiene más a la lógica del sentido, el sentido se aviene más con la analógica. El sentido es la manera como el contexto atraviesa el texto, es la travesía del contexto a través del texto. El significado es la travesía de la lógica a través del texto.

Hablar de sentido significa que el discurso se abre a la historia, sin que ello implique desconocer lo que de universal existe en el significado y de lo cual cualquier hablante de una lengua deberá echar mano casi siempre que intente buscar que su discurso sea inteligible lo que no implica excluir el que no sea interpretable, situación que, al menos en lo que respecta al discurso de las humanidades, es siempre la condición. El hombre está inscrito en una densa malla de relaciones; a primera vista, se relaciona con el mundo, con las demás personas y consigo mismo; pero, más allá, sus relaciones se hacen más complejas cuando entra en relación con la cultura, con la sociedad y con la historia.

En términos generales, el hombre hace uso discursivo del lenguaje para darle sentido al mundo (su mundo es la cultura), para hablar de sus otros, de sus semejantes (la sociedad) y para hablar de sí mismo. Por eso, apela a la significación, a la comunicación y a la expresión. Pero estas funciones básicas se producen cuando el hombre habla del mundo para argumentar (demostrar, probar, experimentar, persuadir, convencer); cuando habla de los sujetos discursivos en cuanto a sus diversos propósitos, deseos, afectos, emociones, saberes, modos de conocer y de hablar; cuando se refiere a lo que pasa en el mundo en términos de acciones, eventos y procesos; cuando habla de los medios y procedimientos expresivos del lenguaje mismo.

4.2 Principios narrativos

Una aproximación a la narrativa desde la novela nos propone dos puntos de vista; el uno asentado en lo que Cortázar llamó “novela rollo chino” o novela que cuenta una experiencia; el otro es la novela que toma distancia de la historia y se solaza en dar distintas versiones o en reflexionar en algún aspecto específico de la escritura; es lo que el mismo Cortázar llamó “an-tinovela”, o Miguel de Unamuno nombró “nivola”.

En esta última perspectiva, esperamos que el novelista rompa las normas, destruya los sistemas; nos revele un punto de vista extraño, tome distancia de los elementos narrativos, rompa nuestras expectativas y alimente la mecánica teatral interna con nuevas estrategias de ficción, con el fin de prepararnos para salir desde nuestra intimidad y enfrentarnos al drama del mundo, al antro conflictivo de la sociedad. De esta manera, la narrativa se convierte en el combustible que alimenta la llama de la imaginación del lector; de ese lector macho al que no se le da todo masticado, de ese lector vaca o lector rumiante que traga, regurgita y mastica lo que la ficción le entrega para generar nuevas maneras de abordar el mundo en su complejidad.

Para hacer esto debemos retomar el sentido primigenio de la narrativa; toda narrativa tiene como principio mínimo una lógica y una cronología; en cuanto a la lógica, la narrativa se atiene al principio de relación entre causas y efectos; con respecto a la cronología, ordena secuencialmente o desordena los acontecimientos rigiéndose por un antes y un después, por esa relación tan moderna pero tan inestable de pasado/ presente/ futuro, que exige la repetición, la frecuencia, la duración del acontecer. Estos elementos constituyen el programa narrativo que se

origina a partir de la relación entre ser y hacer.

Así, se construye el relato mínimo que descansa en la transformación de un “estado de cosas”, por la privación o por la adquisición de algo que resulta de un predicado de acción. Este mecanismo de transformación se sostiene en dos enunciados de estado opuestos (ser/no-ser, hacer/no-hacer), que definen la relación que mantiene el sujeto con los objetos a los que apunta: o bien posee las cualidades y los valores inscritos en estos objetos (la belleza, la riqueza, el reconocimiento...), o bien está privado de ellos. Esto lo podemos ver si nos detenemos un momento en el famoso cuento popular intitulado La Cenicienta. Así, por ejemplo, encontramos un estado 1 disyuntivo: Cenicienta es pobre (no-tener) y es humillada (no-ser). Conoce al príncipe y se casa con él (enunciado de hacer). Estado 2 conjuntivo: Cenicienta es rica y es respetada...

A partir de aquí, el relato se construye, entonces, en torno a una fábula compuesta por elementos de realidad o de ficción, entre los que se destacan los personajes, los acontecimientos y las coordenadas de tiempo y espacio; y en torno a un discurso donde prevalecen el punto de vista de un narrador, su identidad, su presencia y su saber, sumados a las distancias que adopta frente a cualquiera de los elementos narrativos. Pero aquí interesa, en función de las nuevas narrativas, la intervención intersubjetiva del sujeto narrador o que narra en cuanto modifica la historia y crea la trama, adopta puntos de vistas, genera anacronías, concibe espacios, recrea un conflicto, intriga al lector.

Esto nos permite abordar el tema del conflicto. El conflicto como problema narrativo se configura en torno a una naturaleza, un

objeto, un desarrollo, una funcionalidad y un resultado. La naturaleza puede ser individual o social, en cuya identificación puede contribuir el análisis atencional. De acuerdo con esto, el objeto del conflicto puede ser la historia o la identidad del yo; el conflicto ideológico o lucha de clases, el deseo de poder o el enfrentamiento con él, o la transgresión de las normas sociales, etc.; puede ser existencial u ontológico, u obedecer al enfrentamiento del yo con la sociedad, con el cosmos, consigo mismo.

Ahora bien, el conflicto puede tener diversos desarrollos. El sujeto, incapaz de resolverlo solo, puede acudir a la ayuda o la intermediación de otros; el conflicto genera otros problemas o se agudiza; el conflicto exige formación del sujeto; el sujeto renuncia o con dificultades supera el conflicto. En cuanto a los resultados, la salida puede ser el triunfo o el fracaso, la solución fatalista o la resistencia o la catástrofe, o sencillamente no tener salida porque el relato no la proporciona. En cuanto a la funcionalidad, el conflicto puede significar búsqueda, confesión, denuncia, pregunta, o ser un pretexto para sustentar una tesis o adoptar la naturaleza simbólica.

Dentro de esta perspectiva, correspondería a las nuevas narrativas ser pródigas en generar la intriga; el sujeto intrigado es el lector y una de sus estrategias puede ser el suspenso narrativo dispuesto alrededor de los personajes (maduración, formación, persistencia, renuncia), su destino (problemas, soluciones, éxitos, fracasos) y sus formas de pensar (educación, ignorancia, cambio de actitudes, creencias, ideales). El efecto de sentido producido en el lector consiste en **“un estado de incertidumbre, anticipación o curiosidad en relación con el desenlace de la narración”**. En otros términos, si tomamos metonímica-

mente el efecto por la causa, el suspenso es “una estrategia para generar y mantener el interés” del lector. Así, entonces, resulta evidente que el suspenso es el elemento retórico crucial que define el poder de seducción de toda narración.

Otra forma consiste en provocar la incertidumbre del lector; sin duda, la incertidumbre constituye uno de los grandes valores de toda narrativa pues al hombre pareciera inquietarle siempre no tener los asideros, los estribos a los cuales aferrarse; por eso, por ejemplo, el hombre inventó las religiones ante el misterioso futuro más allá de la muerte. Por eso, siempre está en busca de la certeza, de la verdad, de algo que le permita aferrarse y tener garantías, garantías que comenzaron a escasear en cuanto tomó rumbo por los vericuetos de la modernidad donde el mundo se hizo **“ancho y ajeno”** y no tuvo más elementos que contentarse con las preguntas en lugar de aspirar a respuestas inciertas.

Una más tiene que ver con las formas de suspender la solución del enigma, de generar la incertidumbre, son los bloqueos, los engaños, los equívocos y la presentación diferida de las respuestas. De hecho, todo texto contiene uno o varios enigmas por descifrar. Y mientras el código de acciones acelera el desarrollo de la historia, el código hermenéutico dispone revueltas, detenciones y desviaciones entre la pregunta y la respuesta, es decir, reticencias, dilaciones, alusiones que funcionan a través del engaño, el equívoco, la respuesta suspendida y el bloqueo de la solución.

**

Llegados a este punto, podemos hacer un alto para realizar la lectura del siguiente texto de María de los Ángeles Turón: “Narrar como la vida, mejor que saber qué es la vida”, publicado en la revista de filosofía *Aparte Rei*, No. 20, con acceso a través de la página web: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/angeles.pdf>

Una vez realizada la lectura, reconstruya el texto en cuanto a la importancia de la narrativa, siguiendo las sugerencias:

1. ¿Qué relaciones contraen las narrativas con los humanos desde el punto de vista del tiempo y las mediaciones?
2. ¿Cuál es el interés de las narrativas desde el punto de vista de la experiencia personal y cómo se manifiesta esta experiencia?
3. ¿Cuál es el papel de las narrativas en la construcción del sujeto?
4. ¿En dónde se puede encontrar la necesidad del hombre de relatar?
5. En su opinión, ¿cuál es la diferencia entre preguntar: “¿qué es esto?” frente a “¿qué pasa?”?

Responda estas preguntas procurando precisar unos criterios que le ayuden a clarificar cuál es el papel de las narrativas en la docencia.

Bien, continuemos nuestro viaje.

**

1 - Cuando hablamos del discurso narrativo, pasamos por alto varios factores relativos al narrador, los cuales se relacionan con el contexto de enunciación, la identidad del narrador, la presencia del narrador, las distancias del narrador y la ciencia del narrador; estos factores afectan de manera profunda la manera de contar. Considérelos a la hora de narrar su experiencia docente ya sea formativa o práctica.

4.2.1 Factores discursivos

Dentro del ámbito del discurso¹ cabe hacer referencia a la escritura. El discurso, más que el texto en contexto como lo plantea Dijk (1980), es la instauración de tres facetas que, tal como ya lo advertimos en la unidad 1, podríamos considerar típicas de las nuevas narrativas: inter-texto, interdiscurso y antidiscurso.

Desde el punto de vista intertextual, una narrativa es un denso palimpsesto o cruce de diversas escrituras y/o lecturas, de préstamos, imitaciones y transformaciones que establecen que un texto no se elabora al margen de sí mismo. Por tanto, tal juego de textos precede y con-forma a la vez que influye en la narrativa y la elaboran, facilitando la lectura del sentido que se multiplica tanto en el plano del significado como del significante. La obra resultante, entonces, funciona como un tejido imbricado de varios textos, lo que le permite aludir al texto-base de varias maneras: cualitativa y cuantitativa, imitativa y transformativa.

En cuanto al interdiscurso, cualquier discurso y, en especial el narrativo, se origina y circula dentro de una determinada formación social discursiva que hace de “referente” de otros discursos ya sean de naturaleza filosófica, histórica, social, religiosa o, sencillamente, crítica. Esto quiere decir que una novela, por ejemplo, no solo se produce y consume sino que, también, se reproduce en cuanto complejo de representaciones relacionadas con lo que se dice, se puede/debe decir a través de los géneros textuales que utiliza. Así, la narrativa configura el recorrido textual de la memoria por los textos, filtrando e infiltrando imaginarios, simbolismos, valo-

res, conocimientos e ideologías que, más que reflejo de la realidad, son índices culturales y modos de intermediación entre los hombres y el mundo. La función de esta memoria es organizar discursos -formas de representación e interpelación de los individuos-, a través de los cuales se inscribe lo histórico-social de cierta práctica simbólica. De este modo, el interdiscurso da vía libre a la intervención de la literatura en otras prácticas discursivas y viceversa, alterándolas o negándolas, contrario sensu a lo que en un determinado momento se convierte en paradigma, en canon o en dogma.

En tercer lugar, la narrativa funciona como antidiscurso en varias direcciones; por un lado, debe ser capaz de controvertir el discurso previo y, por el otro, de controvertirse a sí misma. En cuanto a lo primero, la narrativa intenta derribar el canon o la norma; al menos, así sucede en la buena literatura. Cuando la anterior se consolida como norma, la que le sigue provoca lentamente el derrumbamiento de aquella obedeciendo a una historia de las sensibilidades, de la imaginación y del intelecto que se asienta en una nueva visión de mundo que afecta tanto a las concepciones de la realidad como del lenguaje.

Por otro, la narrativa en cuanto escritura debe construirse como conciencia de la forma, objetivar la palabra y denunciar sus mecanismos, poner en crisis las formas de la representación, hacer crítica de sí misma, comprometerse con las crisis históricas, generar una nueva ética del lenguaje, aprovecharse de discursos aledaños; en fin, apuntar a producirse como antinarrativa.

En esta instancia, corresponde a las nuevas narrativas explorar las posibilidades discursivas del lenguaje; sus resultados son parte de la competencia para producir texto y de la conciencia para vigilar los factores que intervienen en su génesis: temas, propósitos, procedimientos, grado de información, géneros discursivos, imagen del autor y del lector, tratamiento de los contenidos, uso de las operaciones discursivas, eliminación o provocación de la ambigüedad y, en general, creación de referentes, de mundos posibles.

Otra mirada que merece la pena observar es la tendencia de esa antinarrativa a convertirse en problemática del lenguaje. La escritura coincide, entonces, con manifestaciones como la metaficción, la autoconciencia narrativa o la puesta en abismo y apunta a la cesión de lugar que la historia ha hecho al lenguaje y a la manera como éste, apartándose de su función de instrumento de representación o materia de la creación, se ha transformado en objeto de creación. Es ese momento la narrativa se transforma en un género del lenguaje.

El auge de esa transformación se hace evidente cuando se fracturan la representación y la objetividad y, por supuesto, se produce la ruptura con los grandes relatos y los sistemas que sustentan la verdad única sobre el mundo, el hombre y la vida². Confirma, por otro lado, el compromiso directo con la ambigüedad que, al asumir las condiciones del momento, se muestra ajena al principio monológico de representar la verdad o la primera y última palabra de la sociedad o de la época. La ambigüedad hace parte del estatuto de la palabra narrativa y se orienta

2- Sin entrar en mayores detalles, esta tendencia es la que diversos autores han dado en llamar la quiebra del logocentrismo, tal cual lo proponen Jacques Derrida (*De la gramatología*, México, S. XXI, 1971) y Umberto Eco (*Tratado de semiótica*, Barcelona, Lumen, 1974).

a confirmar los poderes del lenguaje y la capacidad del escritor para entrar a saco en temas, técnicas y estilos y, a despecho de la originalidad como cualidad estética, inventar mundos donde la referencia objetiva poco cuenta frente al poder de la ficción.

En lo concerniente a la historia como fenómeno social, la nueva narrativa debe extender su mirada a la transhistoria; esta mantiene vínculos con las crisis históricas, la decadencia, la discontinuidad, la sincronía, la simultaneidad y la parodia. Asaltar el canon, romper con la realidad, atacar la verdad y la objetividad, reflexionar sobre sí misma son funciones de la escritura neo narrativa, destinadas a situar en otra época (anacronizar) o poner fuera de lugar (anatomizar) la historia, creando la sincronía, rompiendo la secuencia y la lógica causales de los acontecimientos. Sin duda, aparece en esta instancia, como en otras, la creatividad de la neo narrativa.

Es desde este foco desde donde se propicia la reconstrucción del lenguaje como su propio foco crítico. Según apreciación de Barthes (1991: 57), “La obra se hace así depositaria de una inmensa, de una incesante indagación sobre las palabras. Queremos siempre que el símbolo no sea más que una propiedad de la imaginación. El símbolo también tiene una función crítica, y el objeto de su crítica es el lenguaje mismo”.

Este neo manierismo, por paradoja, permite al texto generar la plenitud a partir de la fragmentación y, por otro lado, construir la verdad de modo que, sin renunciar a ella, ofrece la sincronía de las versiones, dando lugar a la invención con el fin de reconocer y confirmar el poder de la imaginación. ¿Qué es lo que propician las “nuevas narrativas”? Nada menos que el déficit de la fábula, la

sospechosa verosimilitud de la historia, la tendencia a querer contar, a pretender la verdad del acaecer de unos personajes, en un tiempo y un espacio determinados; todo eso a favor de un discurso mestizo que rompe con la representación, que fragmenta la historia, que crea la sincronía, que superpone los planos de la historia y el discurso, que crea la verdad simultánea de las versiones, que mediatiza y conjetura, que abre el espacio a las múltiples posibilidades del universo creado.

4.2.2 Dimensión narrativa del sentido

Dado que el hombre es un ser de acción configurado narrativamente, el sentido no siempre obedece a las estructuras lógicas sino que rompe dichos lazos para jugar con las posibilidades que ofrecen. Si bien toda narrativa mínima se da como expresión de la causalidad y de la secuencia, en el fondo, lo que se produce es una ruptura de tales lazos y la manifestación retórica de una sinécdoque o una metonimia, donde opera el principio ergo propter hoc.

Esto, por un lado, nos dice que la narrativa se produce sobre la base de imágenes; pero, también, sobre la base de símbolos. Imágenes y símbolos alumbran el sentido con su sincretismo, con sus efectos sensibles e imaginarios, con sus maneras de crear totalidades, con sus potentes mecanismos de condensación y desplazamiento, con sus maneras de afectar el tiempo y el espacio.

Así, en la narrativa, intervienen los ritos y los mitos, las tradiciones y la vida cotidiana; las visiones de mundo, las maneras históricas, sociales y psicológicas de ser del hombre; las concepciones optimistas y progresistas de la historia, el pesimismo, el caos y la catástrofe. La narrativa, al parecer, está presidida epis-

temológicamente por la ‘bondad del arte’; su epistemología tiende a no excluir nada de lo humano.

4.3 Las nuevas narrativas

Según Vattimo y otros (1990), una de las consecuencias que el mundo ha sufrido con el paso de la modernidad a la postmodernidad es la caída de los grandes relatos: la ciencia, la política, la filosofía, la moral, la historia, la novela, la religión. Llama la atención el que aparezca la ciencia como un “gran relato”. ¿Qué quiere decir esto? que los enfoques modernos orientados a la comprensión del mundo con su enfoque histórico diacrónico -basado en el pasado, comprendía el presente para construir el futuro como visión de progreso- y la visión de verdad y de ciencia han declinado a consecuencia de la caída de la razón instrumental, técnica, utilitaria. Ahora, vivimos (o padecemos) la experiencia del fin de la historia; al tomar distancia de los grandes relatos, es el momento de la posthistoria o de la historia sincrónica que se realiza como conciencia inmediata de lo que pasa, se produce la pérdida de la memoria y de la visión de futuro. Frente a la universalización de los modernos, opera la contextualización de los post-modernos.

¿En qué consisten las nuevas narrativas? Entre sus elementos podemos destacar: la alteridad o conciencia del otro, la racionalidad plural, la vivencia y el criticismo; la desinstitucionalización, el relativismo y la pluralidad de versiones; el predominio del lenguaje y del discurso; el inmediatismo, la simultaneidad y el presentismo; la contextualización y la fragmentación; la sincronía de la historia y la idea de progreso; el sujeto débil que prefiere el diálogo a verdad; el desorden, el caos y el retorno a lo natural; la estetización de la vida cotidiana; la atención a minorías

culturales y a la diversidad; el sincretismo cultural y la hibridación; el predominio de la tecnología informática y del hipertexto; los simulacros culturales; la fenomenología del sentido y la hermenéutica; la vivencia suprema de la cotidianidad; la construcción de la verdad simultánea; el juego con la tradición y con el pasado; el anhelo de “vivir la vida a todo tren”; la multiplicación de las visiones de mundo y la sociedad no transparente basada en la ambigüedad; la resimbolización y la desimbolización por vaciamiento de los símbolos tradicionales; la preocupación por la innovación y el principio de incertidumbre; el dominio de la abducción; el pensamiento transdisciplinario y la socialidad del intercambio simbólico; el pluralismo y debilitamiento de las ideologías; la metamorfosis de la creatividad; la tecnologización de la vida cotidiana; cultura del símbolo y la imagen; la cibercultura informática; la promoción de la libre interpretación y, en últimas, la negación de la idea del fin.

Esto significa en palabras de Vattimo (1991) que la Modernidad deja de existir cuando ya no se puede mencionar la historia como entidad unitaria; desaparece el centro, lo relevante deja de ser pertinente, la idea de progreso entra en crisis y se niegan las ideas de fin y de utopía. A todo esto, sigue la rebelión de los pueblos sin historia. Esta mudanza histórica hace ostensible el papel del lenguaje cuyas manifestaciones son la crisis del logocentrismo, la instauración de un sujeto doble, la consciencia de la ambigüedad, el deseo de no contar en narrativa, el relevo del gran relato en función de lo cotidiano, la puesta en abismo a través de la autoconsciencia (cumplimiento de la función poética a través del metalenguaje) tal como acontece con la novela.

Por eso, la sociedad nueva deja de ser transparente (opaca); en esta sociedad compleja y caótica los medios de comunicación se convierten en centros de la historia; rigen el caos y el desorden y la estructura parece albergar la esperanza de la emancipación; la sociedad es me-nos ilustrada y se multiplican las concepciones de mundo a partir de una episteme plástica y flexible³. Esta situación, configura el contexto donde surgen las nuevas narrativas; este es el terreno de la complejidad, del caos, de la actitud crítica, de la creatividad, de la ruptura con los paradigmas, del surgimiento de lo estigmatizado; es el campo de batalla donde convergen lo múltiple, lo diverso y se borran los límites a favor del sincretismo y de la mutua penetración de las culturas.

A tenor de estas reflexiones, cabe hacer referencia a las nuevas narrativas; habría, pues, en mi opinión, tres maneras de afincarse en ellas. La primera se refiere al reconocimiento de que hay un pensamiento o, mejor, una forma del conocimiento de corte narrativo, analógico, analéctico, basado en sincretismos, donde prevalece el orden de la imagen y se despliegan los imaginarios, los simbolismos, los valores y las ideologías como formas de dar sentido al mundo a través de la experiencia humana. La segunda se refiere a las rupturas que se han establecido en la historia; me refiero, en especial, a dos de ellas: la presencia de la sincronía y la importancia de la simultaneidad. La tercera toma en cuenta esas rupturas y multiplica la diversidad de voces narrativas y, por supuesto, los puntos de vista desde los cuales se narra.

Así, podríamos reflexionar con Vargas Guillén (2006: 175-189) que “neonarrar es, desde el punto de vista de la fenomenología lingüística, jugar con las dimensiones expli-

citadoras del lenguaje para poner en diálogo las distintas perspectivas”. En términos generales, cuando se habla de narrativa se habla de un tipo de relato donde se cuentan acciones o acontecimientos de personajes situados en un tiempo y un espacio específicos y desde determinado punto de vista. Esto quiere decir que en toda narrativa hay una historia que contar y un punto de vista sobre lo que se cuenta. Esto es lo canónico, lo que configuró una de las formas de los grandes relatos, la novela y, en particular, la novela moderna basada en lo verosímil.

Hoy se habla de nuevas narrativas. ¿Por qué? Porque los neo-relatos han perdido la perspectiva moderna, no son verosímiles, no se apoyan en personajes, no construyen la historia desde la linealidad del tiempo, no se atienen a un espacio específico, son polifónicos, convocan diversas perspectivas, crean la sincronía del tiempo. En sentido contrario, estos serían los grandes relatos.

Las narrativas son una forma de conocimiento humano que no se somete a los principios del conocimiento explicativo, lógico, demostrativo, analítico, etc. Tal es el dispositivo de las nuevas narrativas que, a distancia del “gran relato”, configuran el sincretismo, la complejidad y la diversidad dentro de la cual se mueven las acciones y las intenciones humanas. Esto no es más que la presencia del hombre como sujeto imprescindible de cualquier enfoque que intente apoderarse de las maneras a través de las cuales el mundo y la experiencia que tenemos de él cobran sentido y cómo este se proyecta en el accionar humano, siempre enfrentado a la problemática del sentido

Los relatos no son verosímiles. No se trabaja con personajes, con caracteres propiamente dichos. Los personajes son máscaras, son

3 - Algunas de estas tesis influyen en que algunos críticos de la Postmodernidad la consideren una postura acrítica.

indicios, se apodan, son dobles. El tiempo es fundamentalmente sincrónico pues apela a la simultaneidad, a la sincronía. El espacio ya no es utópico o histórico, es atópico. Se da la fragmentación del relato, relato rizomático que, como en el caso de Rayuela, tiene una forma inusual, que diverge en muchas direcciones, que prolifera como si fuera el ramaje de un árbol frondoso.

4.3.1 Narrativa y subjetividad

Cabe preguntarnos de qué maneras la narrativa ayuda a crear subjetividad; para eso podemos reflexionar acerca de cómo se nos presentan los personajes en la narrativa, es decir, como se crean los autores y los narradores y cómo estos crean a sus lectores y a sus narratarios y, por supuesto, cómo aparecen los personajes, más allá están las maneras como se representan las voces (estilos), como se dan los enfoques, como se identifica a los narradores, cómo se les sitúa, etc.

Esta manifestación se apoya en imaginarios, sueños, deseos, sentimientos, ideologías, pensamientos; si apunto a un personaje individual o social, como veo su identidad, cuál es el conflicto, sus orígenes, su desarrollo, su conclusión. En la manera como voy engastando las diferentes historias, pues siempre ellas se cruzan, sobre todo en novelas, como se cruzan diversas acciones y acontecimientos. Atendiendo al modo como dialogan los personajes, sus actitudes, las actitudes del narrador frente a los personajes, etc. Cuento, describo, explico a qué le doy prelación, desde dónde cuento, qué tanto describo o qué describo, qué debo explicar. Cuento desde el personaje, desde sus sentimientos, desde su presencia o su ausencia, desde el recuerdo, desde lo que me contaron, desde lo que oí, desde lo que leí, desde lo que estoy escribiendo.

A la forma como cuento mi experiencia o la de otro, la de un individuo o la de un grupo; como narro mis impresiones, mis expresiones, mis realidades, mis sueños, mis deseos y, por supuesto, a qué es lo que cuento y qué no cuento, qué tan explícito soy en lo que cuento, qué dejo implicado o que dejo librado a la imaginación del lector. Qué recojo, la palabra viva, hablada o la escrita, cómo la asumo de manera seria o burlesca, formal o parodia, en qué campo de sentido ubico esa palabra, etc.

Qué valor le dan los personajes a la palabra, como palabra verdadera, como palabra creadora, como palabra insuficiente, como palabra que no sirve, como palabra que engaña o miente, como palabras que no expresan, como etiquetas o marbetes y qué es lo que expresan: sentimientos, pensamientos, acciones. Qué hace el hablante cuando enuncia, para qué sirven los enunciados. Sirven para muchas cosas: preguntar, invitar, sugerir, aconsejar, declarar, insultar, ironizar, seducir, criticar, exigir, pedir, amenazar, rogar, advertir, anunciar, etc. La narrativa también tiene que ver con el papel de los enunciados que nos sirven para definir, conceptualizar, categorizar, generalizar, excluir, constatar, argumentar, interpretar, analizar, describir, etc.

Otro asunto de interés obedece a que la narrativa gira en torno a una biografía vital o intelectual, a un viaje, a un recuerdo, a un deseo, a un conflicto personal o social; a la manera como lo cuento de manera realista, con ironía, con humor, de manera satírica o crítica. Hablando de biografías, aparecen los personajes y sus relaciones, cómo las construyo, en qué lugar los ubico, cómo me refiero a ellos, a qué dimensión humana presto atención: sensibilidad, imaginación, pensamientos, sentimientos, deseos, emoción.

nes, ideas; cómo abordo su cuerpo, los hago puros ojos, trapitos viejos, puros huesitos, les pongo nombre o no, etc.

Por último, debo atender a la manera como concibo y construyo los espacios íntimos o sociales, públicos o privados, terrenos o ultraterrenos, anatópicos o utópicos; y sus tiempos míticos o históricos, secuenciales, sincrónicos o cíclicos, anacrónicos o ucrónicos.

4.3.2 Narrativa y formación docente

A todas estas, podemos referirnos al papel que las narrativas de la prensa pueden ejercer en la autoformación y perfeccionamiento de los docentes. Cuando los maestros cuentan sus experiencias y prácticas pedagógicas y lo hacen de manera adecuada, construyen materiales que son del mayor interés para saber qué hacen, cómo lo hacen, qué piensan, cómo sienten y de qué manera actúan en la escuela.

Esta manera de problematizar lo que pasa en la escuela así como el trabajo pedagógico desde la perspectiva de unos narradores y de unos constituye material documental densamente significativo que llama a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio, la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto discurso que puede ser acopiado, difundido y discutido tiene una gran potencialidad inédita para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en contexto, ya que muestra una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando despliegan su experiencia y la ponen al servicio de sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, subsisten varias dificultades: una es nuestra capacidad de escritura y nuestro deseo de querer contar nuestras experiencias; otra es la imposibilidad de que esos discursos, esos cuerpos de saber, esos relatos, experiencias y prácticas puedan ser rescatados, sistematizados, difundidos, discutidos, interpretados por sus protagonistas y autores, así como por la comunidad escolar y, en general, por la comunidad educativa docente.

Frente a estas dificultades, la documentación narrativa e histórica de las prácticas escolares se diluye y se pierden las oportunidades para dignificar la profesión docente, contribuir al desarrollo de la profesión y fortalecer el quehacer pedagógico y la práctica escolar. Frente a las tendencias disciplinares del discurso pedagógico, las narrativas tienen una gran relevancia no solo por lo oportunas que puedan resultar en el momento actual sino por la potencialidad con que despliegan el acontecimiento educativo mismo, la manera como abordan la participación de los actores, los enfoques y perspectivas de la acción educativa, el carácter interpretativo del mundo escolar, la posibilidad que ofrecen las narrativas de elaborar nuestra autobiografía, de contar, interpretar, explicar y describir las prácticas, la diversidad de miradas, el planteamiento de los conflictos, la incorporación de reflexiones, emociones, sentimientos, afectos, deseos, desde los cuales se confiere sentido a lo que pasa en el ámbito escolar que es un lugar de encuentro pero también de conflicto con el otro.

Las narrativas constituyen una manera específica de tejer texto, de construir discurso desde la sabiduría práctica que se configura en torno al quehacer cotidiano, más allá de las teorías, de los modelos y de los enfoques; son discursos sobre experiencias comparti-

das lo que los hace más accesibles a los docentes; pero, también, ofrecen la posibilidad de deconstruir los relatos, de organizarlos de otra manera, de interpretarlos y tratar de comprenderlos in situ, desde la historia, desde la sociedad y desde la cultura que los vieron nacer.

Partiendo del hecho de que son muchas las dificultades que afrontamos a la hora de narrar, de darle sentido desde las narrativas a nuestras experiencias escolares; que no es fácil reconstruir discursivamente, de manera significativa y comunicable las prácticas pedagógicas; que no es fácil gestionar y desarrollar programas que permitan el acopio, sistematización, publicación y difusión de las experiencias contadas; que muchas veces falta interés para propiciar un programa continuo que procure la documentación narrativa de las acciones educativas de los docentes; que muchas veces existen reservas en compartir experiencias por miedo al qué dirán, a la crítica; que no es fácil tomar conciencia de las propias flaquezas, conflictos, intrigas en que vivimos; que la cotidianidad muchas veces no nos deja tomar suficiente distancia de la vida que vivimos ni asumir una perspectiva enriquecedora de la experiencia; que las experiencias pasan por ser muy locales y pocas veces son tenidas en cuenta para la reflexión de otros colectivos y la transformación de las prácticas escolares; a todas estas, podemos preguntar: ¿vale la pena hacer algo porque se conozca de otra manera qué es lo que saben, creen, piensan y hacen los maestros?

Cuando hemos caído bajo la impronta de la “innovación educativa”, las narrativas escolares pueden ser un buen proyecto innovador que, por supuesto, puede extenderse a las TIC. Innovar, más que un proyecto local orientado a la puesta en escena de acciones

fraccionadas o a cierto activismo sin mayor respaldo pedagógico, es un proyecto de largo alcance que supone capacidad, iniciativa, acción permanente, deseos de transformación. Las narrativas pueden ser un proyecto innovador porque significan, por un lado, que los narradores y protagonistas se ponen en perspectiva múltiple para permitir que su acción sea formulada, puesta es un discurso, abordada desde varios puntos de vista, enfocada desde perspectivas desconocidas y con suficiente capacidad para mostrar lo que ha permanecido oculto, lo que ha sido silenciado, lo que no ha sido dicho o escrito.

La difusión del registro narrativo se proyecta, entonces, como una acción pedagógica, ideológica y política de gran proyección en cuanto contribuye, por un lado, al desarrollo de la profesión docente y a la dignificación del maestro desde su propio contexto y, por otro, a la apertura de un diálogo fluido en torno a diferentes voces, ideas, conciencias y posiciones y a una mejor comprensión del quehacer docente desde la perspectiva del mutuo apoyo que pueden prestarse entre sí los maestros en su formación.

La propuesta, entonces, consiste en pensar la escuela y propiciar espacios, tiempos y situaciones para magnificar las relaciones entre los docentes, sus vivencias, emociones, sentimientos, afectos, conflictos, saberes y prácticas, para consolidar sus lazos en torno a su actividad particular, para promover la confianza en su quehacer, para problematizar su práctica desde los mismos contextos se su gestación. Esto significa alterar la práctica de capacitar a los maestros desde las políticas educativas generadas desde los desequilibrios que propicia el poder gubernamental y desde lo abstracto de la burocracia y propiciar la generación de redes de maestros y de escuelas que, tal como acontece con los

medios, abundan en la consolidación de las relaciones entre lo que se hace, se siente, se piensa y se cree en la comunidad de escritores/ lectores docentes de sus costumbres y maneras de ser maestros. Esta puede ser una manera de estrechar los lazos entre docentes que enseñan a docentes a través de sus historias de vida, con su lengua, con su vida puesta al servicio de los demás.

En conclusión, la práctica del relato en torno a las experiencias escolares de los maestros desarrolla el discurso, la comunicación y el saber pedagógico, así como la circulación de las ideas, los saberes y prácticas docentes acerca de la acción educativa, desde la perspectiva horizontal de que son los mismos protagonistas quienes acometen la acción de poner en lisa su actividad, de interpelarla y ponerla a disposición de los colegas como una práctica innovadora, susceptible de cambio y de adaptación a nuevos contextos escolares.

Es así como puede permanecer viva la memoria pedagógica y como los maestros pueden contribuir de manera positiva a la dignificación de su profesión y a la innovación educativa, desde la diversidad de miradas que tanto en su producción como en su interpretación, propician las narrativas escolares.

4.4 Prensa y narratividad

La prensa (ya de por sí una metonimia) es una especie de retablo semiótico y discursivo, donde abundan múltiples puntos de vista, géneros, textos (informativos, expositivos, críticos, publicitarios, narrativos), se complementan los textos verbales con las imágenes, abunda lo simbólico, lo cromático, lo creativo, lo tipográfico, lo ideológico.

Es una muestra de una época sin igual por lo compleja y diversa; aunque no cejamos en el intento de comprenderla a través de patrones preconcebidos, lo cierto es que, ante la prensa, nos enfrentamos a múltiples manifestaciones de la cultura, a diversidad de actos políticos, a numerosas formas de agrupación social, al imperante mercado de la globalización, a la vivencia simultánea de tiempos y destiempo, a la invasión de las nuevas tecnologías, a la rapidez de los cambios, al imperio de la imagen, etc.

Visión neoliberal, sociedad mediática, concepción postmoderna del mundo, complejidad, caos, transdisciplinariedad, pérdida de centro, son formas de avistar lo que está sucediendo. Con el acelerador a fondo, hoy es factible pensar con el Coronel sin esperanza pero no desesperanzado de García Márquez que “la humanidad no progresa en vano”. Uno de esos progresos es la presencia incisiva de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana de las gentes y, entre ellos, los que provienen de la imprenta y configuran la prensa escrita que, aunque nació de la mano con la modernidad, se apodera del momento, se adapta a los tiempos y deja que otros medios la permeen, la invadan y la configuren de manera distinta. Así, la prensa está imbuida por los logros y también los desaciertos modernos; sin embargo, no por eso podríamos negar que ella marcha al paso de la historia. Aún más, hoy, según Vattimo (1991), los medios de comunicación se han convertido en centros de la historia.

**

Llegados a este punto, podemos hacer un segundo alto para realizar la lectura No. 2:

Suárez, Dávila y Ochoa: “Narrativas docentes y prácticas escolares: hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes”, con acceso en la página web:

http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf

A propósito de esta lectura, desarrolle las siguientes actividades:

1. Dado que hoy es común hablar de “constructivismo”, ¿Qué sentido atribuye usted al término reconstrucción en lo que tiene que ver con el papel de las narrativas en la reconstrucción de la memoria pedagógica?. Argumente con suficiencia su respuesta.
2. ¿Por qué hoy se da una tendencia marcada a considerar que buena parte de los discursos son relatos?
3. En general, ¿Qué tipos de acciones y experiencias configuran la práctica pedagógica de los docentes? ¿Cuáles son esas acciones y experiencias en su caso particular?.
4. A la luz de la lectura, ¿Por qué se hace necesario reconstruir la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes?
5. ¿Cuáles son los factores que hacen va-

lederas las narrativas docentes como medios de comprender el papel tanto formativo como práctico del que-hacer de los maestros?.

Responda con la mayor sinceridad estos cuestionamientos y téngalos muy en cuenta en su desempeño docente, ya que le van a permitir reconstruir narrativa-mente tanto sus vivencias, sus acciones y experiencias, así como sus prácticas pedagógicas con miras a que usted se transforme en un maestro más consciente, más responsable y más dedicado a su labor.

Sigamos en la tarea de expandir nuestra visión acerca de las narrativas.

**

4.4.1 Prensa y escuela

Atendiendo al panorama descrito, el programa prensa-escuela (Herrán, 1999) apunta en varias direcciones; una, tiene que ver con el protagonismo narrativo que pasa de la producción a la recepción, es decir, del productor al receptor, del autor al lector; otra tiene que ver con el intento de convertir al lector en soporte del texto, es decir, a su transformación como ‘segundo autor’; una tercera, a la importancia que han cobrado las múltiples interpretaciones del texto; una más, a la ubicación del texto en el contexto y a la apertura del texto o a la concepción del texto abierto (Eco, 1979), o, en últimas, a la concepción interactiva del discurso.

Este intento de vincular la escuela con los medios de comunicación, obedece a la necesidad de romper las fronteras de la **escuela** (Mockus y otros, 1995), y vincularla con la vida cotidiana para permitir que la vida co-

tidiana penetre dentro de las aulas.

Aquí es preciso aceptar que el medio no es solo un vehículo que se limite a informar, a brindar acceso a las representaciones existentes, sino un dispositivo que ha entrado a hacer parte fundamental de la escena política, de la vida pública. Los medios se han vuelto mediadores tanto desde el punto de vista político como del comunicativo y el cultural (Martín Barbero, 2003: xiii). Por un lado, están presentes en la vida cotidiana y constituyen parte de su espesor significativo, juegan entre la transparencia y la opacidad, entre la modernidad comunicativa -satélites, informática, videoimagen, computadores- y la experiencia desconcertante de la tar-do-modernidad. Por otro, nos enfrentan a una ruptura de los cánones compartimentalizados de la cultura, nos enfrentan a “máquinas productoras de bienes simbólicos” (Martín Barbero, xiv) en donde, a decir de este autor, conviven la escuela con sus alumnos y la prensa con sus lectores en un amplio contexto donde todo se convierte en cultura: arte, salud, violencia, política, narcotráfico, guerrilla, paramilitarismo, géneros, tecnología, cultura urbana, juvenil, etc.

Desde ahí, se produce una reconfiguración de las mediaciones en cuanto a la manera como interpelan a los sujetos y sus vínculos sociales con lo cual los medios han entrado a hacer parte de los discursos y de la acción política, participación que hace más densa la teatralidad de la política. El papel de los medios es, entonces, introducir mediaciones de la sensibilidad con lo cual la política se inserta en la vida cotidiana, accede a la intimidad del hogar y organiza su presencia a través de miradas, gestos, imágenes, corporeidad, gestos, etc., propios de la inter-acción social

cotidiana. Con ello, se hace ostensible cierta cotidianidad de la política, por lo cual, “pensar la política desde la comunicación significa poner en primer plano los ingredientes simbólicos imaginarios presentes en los procesos de formación del poder” (Martín Barbero, xv).

Según Martín Barbero (2003: xv), esta triple relación

...sitúa la democratización de la sociedad en un trabajo en la propia trama cultural y comunicativa de la política. Pues ni la productividad social de la política es separable de las batallas que se libran en el terreno simbólico, ni el carácter participativo de la democracia es hoy real por fuera de la escena pública que construye la comunicación masiva.

Vistas así las cosas, surgen varias preguntas en torno al programa prensa-escuela: a qué responde este programa, qué concepción de lenguaje, para qué sirve el lenguaje, qué concepción de comunicación, de medios, etc., tenemos para saber a qué atenernos. Estas preguntas son claves para la puesta en marcha de la propuesta. Entre otras cosas, porque los maestros somos dados a ceder a ciertos ideales, principios, objetivos, etc. Nos volvemos constructivistas a ultranza, o cognitivistas, historicistas, hablamos de lengua como si fuera lenguaje, no nos preguntamos por este, etc. Hablamos de comunicación como si fuera algo de hecho, creemos que el sentido se construye de inmediato, hablamos de la verdad pero desconocemos otras formas de ser el conocimiento, creemos que la retórica es adorno y lo poético pasa por la belleza, etc. La expresión la reducimos a la comunicación, aceptamos que el discurso lo es todo, pero no hay un trasfondo de comprensión, de investigación, de reflexión que nos indique cuál es el camino más plausible acerca de lo que decimos y pensamos del lenguaje.

A distancia de la información como propósito de la prensa y sin desconocer este papel, nos interesa destacar ante todo la función narrativa. ¿Cómo se manifiesta? De muchas maneras a través de la noticia, la crónica, el reportaje, la caricatura, el comic, etc. A la larga, cualquier componente de la prensa puede ser un buen recurso para hablar de la narratividad, para fundamentar a los estudiantes en las formas de narrar. Con su capacidad de esculcar la vida cotidiana, la prensa es un gran condensador del tiempo; podría decirse que parte de su efecto se lo debe al tiempo y a la manera como lo aborda desde el presente. Además, aporta la estética de la simultaneidad, el sincretismo, la multiplicidad, la diversidad, lo fugaz, etc.

Recordemos al maestro de la salsa Héctor Lavoe y su canción Tu amor es un periódico de ayer, donde se marca la actualidad, el presente de la noticia, de la novedad, perdería toda efectividad. La prensa trabaja el tiempo y esta es una condición fenomenológica de la existencia humana. La temporalidad: si bien es cierto que la experiencia es actualidad vivida en el presente, no se reduce a él; el tiempo también se abre al hombre en un horizonte de pasado y futuro, mediatos e inmediatos. A través del tiempo, el hombre reconstruye su memoria, configura el olvido, asienta su experiencia; desea y se hace proyectos, concibe utopías.

La narrativa es una forma de abordar la temporalidad, es una forma de perpetuar el tiempo, la memoria, el recuerdo, es un intento de no querer desasirse del origen, del pueblo, del padre, de mantener los lazos, de no perder el omphalos, de aferrarse al terruño, de recordar la niñez, de ensoñar, de imaginar, de fantasear, de expresar el miedo, de crear mundos posibles, utopías, de rebelarse contra la gente, es un intento de disolver la

realidad cotidiana, de atenazar imágenes que se nos vuelven revelación. Lo importante es la perspectiva sincrónica, simultánea y mítica que asume el tiempo.

En la actualidad, ningún proceso social es abordable al margen del proceso de globalización que se extiende a lo largo del mundo; por un lado, la modernidad incorporó a la prensa como una de sus instituciones. Decir modernidad es por paradoja apuntarle a sus logros pero también a sus rupturas; al desarrollo del conocimiento, de la ciencia, al surgimiento de la historia, de la conciencia del individuo y sus correlatos: razón, verdad, ideología, liberalismo, orden, realidad, objetividad y sus visiones de progreso y mirada hacia el futuro; pero, asimismo, es hacerse del lado del progreso, la mirada al futuro, el cambio permanente. La modernidad es, entonces, la tradición de la ruptura y la ruptura con la tradición según expresión de Octavio Paz.

Por supuesto, a esto no escapa la educación cada vez asediada por factores como la fragmentación social, las tecnologías de la información y la comunicación, nuevas formas de conocimiento y multiplicidad de los saberes, otras maneras de conocer, las dificultades de acceso a la producción, circulación, consumo y control del conocimiento y la información, los numerosos problemas significativos, las competencias laborales y, en general, de todo orden que se le exigen hoy en día a las personas que buscan trabajo.

Estamos en un universo diverso, múltiple, complejo y desigual donde las formas de control social son desafiadas y en donde se avanza en un mayor proceso de individualización (Giddens, 1995) que se manifiesta en la abundancia expresiva de diversos registros sociales y culturales y en la diversidad de ra-

cionalidades y narrativas que aparecen en el horizonte comprensivo del sentido, producido desde diversidad de experiencias sociales e identidades construidas gracias a la interacción y a las historias personales. Incitación al sujeto a ser en sí mismo.

La prensa es una mediación que abre caminos a la comprensión de todos estos fenómenos que, a pesar de ser estudiados desde los actuales estudios sociales, se configuran en ese retablo que es el periódico. La prensa habla todos los días; esta es una de sus características. Pero no siempre tenemos claridad acerca de qué significa ese hablar. Siempre se habla desde una posición, desde un contexto, desde unas circunstancias, con un propósito definido. La prensa habla desde el poder y, por eso, se le ha llamado “el cuarto poder”; sus productos son profundamente ideológicos.

4.4.2 Medios y poder

No cabe duda de que los medios de comunicación y, en particular, la prensa están relacionados con el poder. Según Foucault, el poder es una de las condiciones humanas que, como fuerza creadora, atraviesa lo social. Sobre la base del poder se asientan las ideologías, estas son su asidero, su fuente nutricia. Lo que quiere decir que los medios de comunicación son ideológicos y, por tanto, ejercen su papel desde el poder. Y no es que el poder sea una perversión; lo pervertido del poder es el conjunto de desequilibrios que provoca. El poder es una condición humana, una manera de operar del hombre. Lo son en la medida en que el lenguaje es el nido de las ideologías, como lo es de la conciencia (Bajtín, 1992).

Los medios, al basarse en el lenguaje, configuran el sentido como una de las mediacio-

nes intelectuales más poderosas del poder simbólico. Tal poder se extiende a la prensa como una modalidad de escritura a través de la cual se configuran los modos de ser de la cultura y la sociedad. En este caso, la escritura no se refiere a la letra escrita, sino a lo que hace de la escritura una forma de la conciencia histórica, de la conciencia ideológica y, también, de la conciencia ética y estética. Esto nos da pie para pensar que la prensa no está exenta de compromisos históricos, ideológicos, éticos y estéticos. La prensa como escritura tiene su arraigo en la noticia, en lo nuevo, en lo que se destaca, en el presente, es una conciencia irónica de la realidad, ironía que proviene del poder y del control simbólico. Nadie hace periodismo (el mismo nombre indica una conciencia del tiempo como prensa implica una cierta conciencia del instrumento) de manera gratuita; lo hace por compromiso, por voluntad, por ideología, por poder. Hay en ella una cierta vocación del control de la sociedad, de la opinión, de la información, de la noticia, de la visión de las cosas.

¿Cómo quedan representadas ahí la cultura y la región? Uno de los temas que más se debate hoy día es el referente a la identidad cultural y, en particular, lo que toca con la cultura regional. Siempre que se habla de identidad parece que nos enfrentamos a un desiderátum que pareciera imponerse por sobre cualquier consideración que no sea aquella que la pretensión de considerarnos únicos, exclusivos, totalmente limitados con fronteras definidas, etc.

Sin embargo, la realidad nos dice otra cosa; no hay límites precisos, vivimos siempre en situación fronteriza, en cuestión de cultura hay cruces, hibridaciones e influencias interculturales, etc. Lo que de manera singular llamamos cultura no es otra cosa que una

red donde se cruzan imaginarios, industrias, valores, ideologías, saberes, prácticas, etc. Para decirlo en términos de García Canclini (1989: 19), nuestras culturas son híbridas, son culturas mestizas y cualquier modelo o patrón desde el cual queramos abordarlas siempre se quedará corto en su comprensión.

El mundo de la cultura es un mundo de sentidos que todos aprehendemos en la niñez dentro del proceso de socialización y a través de los agentes correspondientes: padres, maestros, amigos, instituciones, etc. Todos, de alguna manera, ocupan una determinada posición dentro de la intercultural, ocupan ciertos espacios, tienen su propia historia, comparten un clima, unas costumbres, unos modos de producir, diferentes saberes y prácticas, etc. Con base en estos factores, el niño se socializa o se endoculturiza gracias a los contextos de vivencia, donde va creando imaginarios, simbolismos, valores, ideologías, etc., es decir, todos los componentes que le dan sentido a la cultura como “morada del hombre”.

Hacia esa complejidad intercultural tiene que apuntar la mirada de los maestros para atender a la manera como los medios, en particular la prensa, trata de atenazar esa realidad múltiple, escurridiza, transversal.



Conclusiones

Para concluir, no sobra advertir que el requerimiento de favorecer el “aprendizaje innovativo” como voluntad permanente y a largo plazo que rebase los paradigmas, forme la capacidad crítica del hombre, desarrolle competencias para someter a examen e interrogar los más acreditados principios, generar nuevas perspectivas de conocimiento, incrementar la capacidad para prever

cambios, modificar puntos de vista, relevar viejos intereses y enfrentar con eficacia nuevos problemas, tiene que surgir de la práctica pedagógica de los maestros.

Una manera de hacerlo es atendiendo al sistema primigenio de pensamiento y de discurso llamado narrativo. En lo que respecta a los maestros, las narrativas son un factor cardinal de la reconstrucción de las prácticas y del discurso pedagógico; la historia de dichas prácticas, la memoria que se guarde de la experiencia docente, el relato del acontecer diario de la enseñanza, las múltiples interacciones que se producen en torno a estudiantes y directivos, la diversidad de caracteres que hay que enfrentar a diario, las soluciones dadas a los problemas de aprendizaje y disciplinares, todo eso forma un denso retablo del cual el maestro no puede hacer tabula rasa. Las historias de vida, los relatos, las anécdotas, los conflictos, las visiones de mundo, los caracteres, las acciones educativas son formas del acontecimiento pedagógico que no se pueden descuidar. Por eso, los maestros pueden recurrir a la narrativa como una buena práctica de escritura

Con respecto a los estudiantes, resulta de interés orientar el proceso educativo, a distancia de las pretensiones de la escuela asentadas en la pura información, en el desarrollo del hemisferio izquierdo, en el cultivo del pensamiento lógico y en objetivos fuertemente comprometidos con el conocimiento científico. Consolidar la capacidad inferencial analógica del estudiante y desarrollar su capacidad para realizar operaciones, sistematizar el conocimiento y resolver problemas, así como fomentar los procesos de atención y de memoria con base en relaciones, procesos, funciones y acciones que integran el conocimiento y el comportamiento humanos como un todo, alrededor de saberes,





prácticas, acciones, imaginarios, actitudes, valores, jue-gos, artes que despliegan el poder de lo analógico, a través de la abducción y la transducción, debe ser un asunto inaplazable.

Una buena comprensión del papel discursivo y narrativo de la prensa, así como del contexto de nuestras vivencias y de las prácticas pedagógicas puede contribuir a que nuestra educación mejore, a que el discurso pedagógico no se restrinja a las pretensiones de la verdad demostrada y dé cabida a otros saberes y a que la educación se ponga al servicio de la diversidad y de la interculturalidad, tal como corresponde a la praxis vital de estudiantes y maestros.

Actividades auto-evaluativas propuestas al estudiante.

1. Diligencie la siguiente matriz

	Analogía y sentido	Narrativas
¿Qué papel formativo atribuye usted a los símbolos desde los puntos de vista de la analogía y las narrativas?		
En esa misma dirección, ¿qué papel le atribuye a las imágenes?		
¿Qué papel específico desempeña el cuerpo en la educación, desde estas dos perspectivas?		
¿Qué papel formativo tienen las narrativas con respecto a los docentes?		
¿Qué papel comprensivo de las prácticas docentes desempeñan las narrativas?		
¿Por qué hoy no es suficiente basar la enseñanza en el signo?		

- 
- 
2. A continuación, seleccione dos de los temas propuestos en la cartilla y proponga cinco estrategias que conlleven alguna innovación con respecto a sus prácticas pedagógicas.
 3. Por último, le sugerimos leer el documento anexo intitulado “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (módulo I)”, financiado por la OEA y propuesto por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la república Argentina. Allí encontrará valiosas sugerencias que le pueden ayudar a mejorar su capacidad narrativa y a comprender lo valiosos de esta experiencia de indagación y escritura.

Glosario de términos

Abducción	Forma de razonamiento que consiste en razonar hacia las hipótesis; razonar de manera conjetural, hipotética, no demostrativa.
Acción	Manera de hacer del ser humano para transformar el mundo: sentir, percibir, imaginar, pensar, hacer.
Analogía	Campo sincrético que organiza el sentido en torno a imaginarios y simbolismos que configuran valor.
Antidiscurso	Manifestación mediante la cual el discurso se vuelve autorreflexivo, toma consciencia de sí mismo y llega a cuestionarse y a negarse.
Conflicto	Situación en la cual divergen las posturas de los sujetos en situación frente a sí mismos, el otro y el mundo. Diferencia o controversia de punto de vista.
Cuerpo	Manifestación corpórea, orgánica, social y estética de una persona, más allá de la pura naturaleza biológica.

Diálogo	Forma del encuentro discursivo entre los hombres que confrontan puntos de vista.
Experiencia	Sedimentación del vivir humano que se proyecta en el tiempo y atesora las vivencias acerca de lo que nos pasa a los seres humanos en nuestra relación con los demás.
Interdiscurso	Manifestación mediante la cual el discurso se construye a partir de otros discursos, los recupera y los recontextualiza.
Intertexto	Forma como un texto asume otros textos para imitarlos o transformarlos lo que le permite crearse como palimpsesto o texto que guarda la huella de otros textos.
Historia	Anécdota o fábula que sirve de base a la construcción de un relato, con sus componentes: personajes, acontecimientos, tiempo y espacio.
Intriga	Tipo de acción que ejecutada con inteligencia y astucia persigue determinados fines narrativos frente al lector: causar sorpresa y atraer su atención.
Memoria	Huella, experiencia del vivir humano que se recuerda y define la mirada acerca del camino histórico que recorremos los humanos.

Narrativa	Forma discursiva mediante la cual se revelan la acción y la experiencia humana: sensaciones, afectos, emociones, pensamientos, sentimientos que mueven al ser humano en relación con los otros y con el mundo.
Práctica	Conjunto de saberes que constituyen el quehacer de las personas en el mundo de la vida.
Pragmática	Disciplina que estudia las relaciones de los usuarios con los lenguajes; estudio de los actos de habla.
Trama	Modo como se teje, combina o argumenta discursivamente el relato.
Sentido	Significación y valoración de los signos; juego de significaciones; posibilidades de la significación.
Sujeto	Cada una de las posiciones que la persona humana ocupa en relación con el otro y con el mundo y que le permite asumir perspectivas y puntos de vista diferentes desde donde es posible posicionar el diálogo.

Bibliografía

- Araujo, I (2002). “Mediaciones y poder”. En: Orozco (comp.). Recepción y mediaciones. Bogotá: Norma, S. A.
- Bajtín, M. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza
- Barthes, Roland (1996), “Introducción al análisis estructural de los relatos” en: Barthes, R.; Eco, U.; Todorov, T. y otros, Análisis estructural del relato. México: Coyoacán.
- Bruner, J. (1994). Realidad mental y mundos posibles. Madrid: Alianza.
- Cárdenas, A. (2006). “Lenguaje, sentido y mediación social”. Conferencia central de
- Casales, J. C. (1989). Psicología Social. Contribución a su estudio. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Cullen, C. (1997) Razones para educar. Buenos Aires: Paidós.
- Debray, R. (2000). Introducción a la mediología. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (1987). Lector in fabula. Barcelona: Lumen.
____ (1974). Tratado de semiótica. Barcelona: Lumen.
- Derrida, J. (1971). De la gramatología. México: Siglo XXI.
- García-Canclini, N. (1989). Culturas híbridas. México: Grijalbo, S. A.
- Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. Barcelona: Península
- Grandi, R. (1995). Texto y contexto en los medios de comunicación. Barcelona: Bosch S.A.
- Herrera, M. C. (Editora). (2007). Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- 
- 
- Luhmann, N. (1998). Complejidad y modernidad. Madrid: Trotta.
 - Martín B., J. (2003). De los medios a las mediaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
_____ (2003). Oficio de cartógrafo – Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
 - McEwan, H. y Egan, K. (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
 - Mockus, A. y otros. (1995). Las fronteras de la escuela, Bogotá, Editorial Magisterio.
 - Orozco, G. (comp.) (2002). Recepción y mediaciones. Bogotá: Norma, S. A.
 - Sunkel, G. (Coord.) (1999). El consumo cultural en América Latina. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
 - Taufic, M. (1979). Periodismo y lucha de clases. México: Nueva Imagen.
 - Vargas, G. (2006). Tratado de epistemología – Fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - Vattimo, G. (1991). El fin de la modernidad, Barcelona, Gedisa.

Remisión a fuentes complementarias

Alvarado, Maite (1996) “La escritura en la escuela secundaria, de la expresión a la producción”. En: Revista Versiones, N°6, Buenos Aires.

Barthes, Roland (1994), El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós.



LAS PRÁCTICAS Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

INTRODUCCIÓN

Estamos a punto de cerrar este largo viaje por el camino de los signos y la manera como ellos inciden en el discurrir de las aulas escolares; habiendo paseado por los signos, la analogía, el cuerpo, las narrativas docentes, ahora vamos a incursionar en dos temas que están íntimamente relacionados: las prácticas y el discurso pedagógico. Estos son dos ámbitos que sintetizan el quehacer de los maestros en las aulas; sus acciones, sus estrategias, la lectura y la escritura, la manera como abordan los temas, como profieren sus discursos acerca de las disciplinas que enseñan y la manera como orientan la conducta de los estudiantes, constituyen aspectos que no podemos descuidar so pena de contribuir a la pérdida de la calidad educativa.

Por eso, vale la pena repetir que la claridad que tengamos en torno a estos temas va a ser fundamental en la manera como nos desempeñemos como maestros y contribuyamos a mejorar la calidad educativa.

Sigamos, entonces, el camino que nos conduzca a la meta prevista. Manos a la obra.

METODOLOGÍA

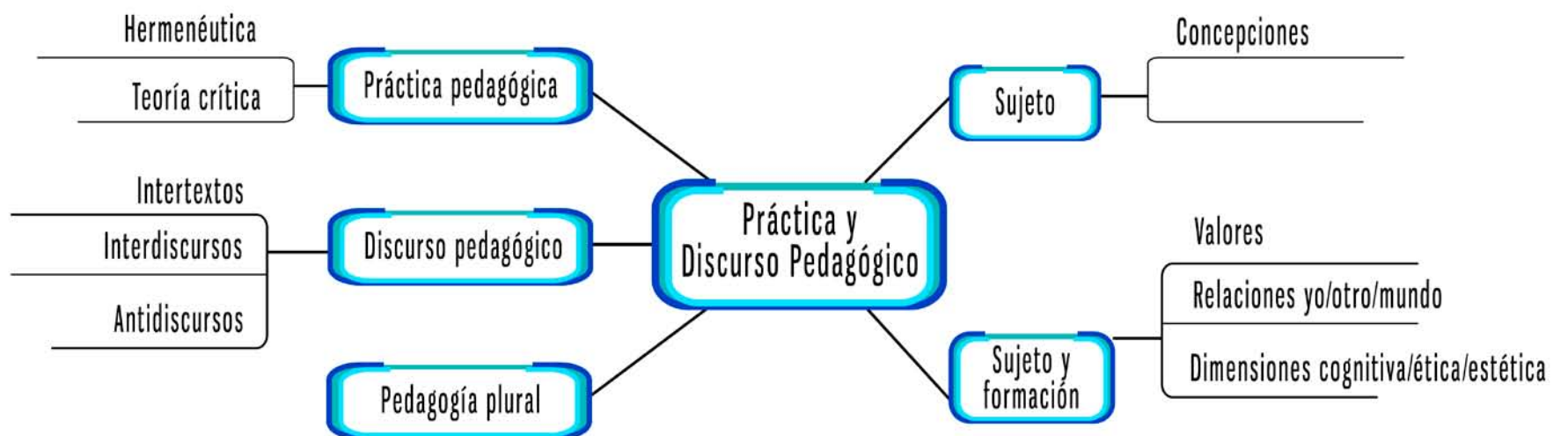
Esta última unidad desarrolla algunos principios en torno a las prácticas y al discurso pedagógico como factores incidentales en la formación de nuestros estudiantes. Por eso, vamos a desarrollar algunos elementos mínimos relacionados con la acción, la racionalidad práctica, las prácticas pedagógicas y algunos aspectos del discurso, con el fin de delinear algunas orientaciones que nos permitan salir con vida del enfrentamiento con los retos educativos. Con ese fin, la cartilla trata de seguir un derrotero más o menos coherente en sus reflexiones teniendo en cuenta que, como lo dijimos, no se trata de aprender semiología sino de saber qué hacer educativamente con el lenguaje y sus prácticas en la medida en que puedan contribuir a la formación de nuestros educandos.

Además de los temas propuestos, la cartilla se complementa con una lectura que trata de los planteamientos de Bernstein acerca del discurso pedagógico; en ella, se nos ofrece una visión sociolingüística de este tema, de la mano de uno de los pioneros de tal enfoque que, a pesar de insistir en la transmisión de conocimientos, hace aportes significativos para la comprensión de la educación desde el punto de vista de la ideología y el poder.

Antes de entrar en la lectura del texto, el lector encontrará varias preguntas que tienen un doble objetivo; por un lado, constatar el dominio de los planteamientos adelantados en el módulo con respecto al tema y, por otro, abrir la pre-comprensión del asunto, antes de acceder al texto. Dicha preguntas deben ser contestadas con la mayor sinceridad y responsabilidad, para empezar a trabajar los siguientes apartados que componen la unidad. El objetivo de estas preguntas es apoyar la toma de distancia de los lectores y contribuir a la mejor comprensión de los temas.

Por eso, le sugerimos leer cuidadosamente el texto y reflexionar sobre su contenido, con el fin de prepararse para los contenidos de la tele conferencia con el tutor.

MAPA CONCEPTUAL



OBJETIVO (S)

Al finalizar esta unidad, el estudiante será capaz de comprender la naturaleza de las prácticas y el discurso pedagógico, con base en los fundamentos semiológicos desglosados a lo largo del módulo, en particular en lo relativo a la acción educativa y al desarrollo de la racionalidad práctica.

COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE

- El estudiante comprenderá la naturaleza de las prácticas pedagógicas en sus relaciones con los lenguajes y con los procesos pedagógicos que ocurren en el aula.
- El estudiante comprenderá los factores que constituyen el discurso y su manifestación pedagógica, más allá de las pretensiones científicas de la representación.
- El estudiante será capaz de reflexionar acerca de la acción educativa y desarrollar proyectos que contribuyan al cambio de sus prácticas y sus discursos con miras a mejorar la calidad educativa mediante su papel en la constitución de la subjetividad.

DESARROLLO TEMÁTICO

Preguntas básicas

- ¿Qué entiende usted por racionalidad práctica, dentro del juego con la racionalidad lógica y la racionalidad creativa?
- ¿Qué significa para usted la acción educativa y su manifestación a través de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en el aula?
- En su criterio, ¿qué características tiene el discurso educativo de los maestros en el aula, de qué manera se manifiesta?
- Dada la anterior respuesta, ¿cómo debería ser el discurso pedagógico de los maestros desde el punto de vista de la constitución del mundo y del sujeto?


Dentro de la mirada que hemos desarrollado a lo largo de este módulo, orientada a trabajar la importancia del lenguaje en la educación, cabe hacer mención del papel que éste cumple en la puesta en escena del conjunto de acciones que hacen parte de las políticas educativas, así como de las disposiciones curriculares y de la orientación didáctica que se da en el aula de clase, así como de la conciencia del quehacer docente. Habiendo prestado atención ya a las narrativas, vamos a concentrarnos en la práctica y al discurso pedagógico de los maestros, para sacar algunas conclusiones que puedan ser de interés formativo y práctico.

Cuando se habla de discurso vienen a la mente dos esquemas: el de Jakobson en torno a la comunicación y el relativo a la orientación temática de aquello que decimos. De acuerdo con el primero, surge el problema de la linealidad informativa de un emisor que utilizando un código transmite un mensaje a un receptor utili-

zando un determinado canal; con respecto al segundo, asoma el problema temático según el cual organizamos la materia informativa en textos que abordan la realidad desde cierto punto de vista: filosófico, científico, político, ético, educativo, etc. En ambos casos, se pierden tanto la dimensión compleja del conocimiento como de la interacción que fluye entre los agentes discursivos en la medida en que “discurre” el discurso.

El discurso de hoy ha dado un giro de 180 grados; no es que ya no se hable de lo anterior, pero ha cambiado; es un discurso más abierto en cuanto a los contenidos, más reflexivo, más inquisitivo, más interactivo, más orientado hacia procesos de pensamiento, más dispuesto a la interpretación y la argumentación, más contextualizado. Hoy se trabaja más sobre lo transdisciplinario¹, sobre modelos que no se fundamentan en la verdad sino que admiten la discusión de las formas de representación.

1- Este término se refiere a lo que ocurre con las disciplinas, entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de las disciplinas; es una mirada compleja que recoge lo lógico y analógico, lo dialógico y lo ideológico de la ciencia, así como el intento de superar los principios de la lógica y recoger lo holístico, lo imaginario y lo espiritual de una manera diversa, holística e incluyente.



Hablar de discurso supone la puesta en escena del lenguaje en todas sus dimensiones; es poner el lenguaje en condiciones de producir sentido en relación con la cultura, la sociedad y la historia. De ahí que el discurso pedagógico, como propensión a generar el sentido del conocimiento y del saber, requiera la comprensión de lo que pasa en el aula como espacio preferido del discurso pedagógico. A través de él, se prefieren estructuras de sentido, se legitiman valores culturales, se imponen puntos de vista, se justifican miradas frente a las cuales el estudiante o alumno debe, tiene y puede decir mucho.

El aula es el espacio de la producción e interpretación del sentido del discurso, el espacio donde circulan los sentidos que la sociedad, en un determinado momento de su existencia, considera válidos como justificación de sí misma y de sus anhelos de futuro.

Así, el discurso pedagógico se concibe como un discurso secundario, de orden institucional que legitima el discurso de otras instituciones a través de la escuela, ya sean aquellas familia, sociedad o estado. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿hasta dónde se logra un intercambio efectivo de estos factores de sentido entre el maestro y el alumno? ¿Hasta dónde se logra la interacción? ¿Qué debe cambiar en el discurso pedagógico?

A este respecto, el punto de partida puede ser preguntar por la manera como el discurso pedagógico se encargó del saber disciplinar y, a la vez, se hizo cómplice de cierta cosmovisión (ver, sentir y pensar el mundo), convirtiéndose en un discurso declarativo o constataivo que informaba, proponía preguntas y reclamaba respuestas. Este discurso transmitía, regulaba y reproducía visiones de mundo relacionadas con una racionalidad instrumental que, desde el punto de vista de


los poderes, requería un tipo de evaluación injuntiva, es decir, que obligaba respuestas conocidas por el maestro lo que le confería el poder para exigir las y evaluarlas según el grado de constatación.

Cabe, entonces, preguntarnos inicialmente cuál es la incidencia que el lenguaje tiene en la constitución del sujeto como aspecto fundamental de la formación.

4.1 POR QUÉ HABLAMOS DEL SUJETO

Dado que la proliferación de enfoques nos pone a discernir entre la formación y la enseñanza con respecto a la pedagogía, tenemos que aceptar que el hombre al venir al mundo no viene hecho; trae un dispositivo psicobiológico que le abre posibilidades de constituirse en cuanto se enfrenta al mundo cultural, social, histórico. Por eso, el sujeto no es entidad como tal sino algo que a lo largo de la historia ha venido constituyéndose y que, en este proceso, pone en evidencia sus individualidades, de modo que la pregunta por el sujeto se ha convertido en una de las más importantes en las últimas décadas.

Dicha pregunta tiene que ver con dos formas de abordar al sujeto, más allá de cualquier pretensión metafísica. La una apunta a su escisión y la otra a su finitud. La finitud es constitutiva del sujeto, es una manifestación de la negatividad de la existencia humana lo que impide que el sujeto pueda ser fundamento de algo. Atendiendo a que dicha finitud es histórica y que no hay una necesidad natural del ser en cuanto a su destino de muerte sino una posibilidad que lo constituye, el problema del sujeto viene a ser un asunto que se produce históricamente en cuando deviene a un mundo cargado de sentido históricamente dado, de manera que el



sujeto es una forma de la comprensión histórica del ser humano, pero nada más. Así, es imposible captar el sentido último de la existencia humana y solo podemos acceder a un sentido histórico cuya comprensión tiene que darse en función de la capacidad para asumir el pasado como anticipación de la muerte que no permite comprender la existencia como una totalidad finita (¡vaya paradoja!) dentro de la cual todo lo que hace el ser humano, sus maneras de ser y de hacer, es resultado de un poder-ser.

Este poder ser es el que nos da pie para afirmar dos cosas: 1. la formación es una de las maneras pedagógicas de la comprensión humana; 2. en este sentido, la pedagogía apunta quizás a la comprensión de las maneras de poder ser del ser humano. Así, la formación no es un problema de deber-ser sino de poder ser, por lo cual ocurre en el terreno resbaladizo de la existencia humana. Y la pedagogía tiene que tener un asidero hermenéutico y ontológico. ¿Qué quiere decir esto en función de lo que afirma Zambrano (2006) cuando dice que la pedagogía se mueve en el terreno de aquello que vale dentro de la cultura para el ser humano? ¿Cómo es esa axiología, ética en que se asentaría la pedagogía? Una cosa es clara y es que la pedagogía no puede asentarse en una deontología. Aquí cabría decir algo acerca de lo que ocurría en la antigüedad con el pedagogo, con aquella persona que acompañaba al niño y lo guiaba, estaba sometido a lo que le acontecía en el camino, a lo que iba surgiendo, al proceso de acompañamiento.


Otro aspecto que hay que tener en cuenta es que si la formación es una manera de comprensión, según se desprende de los primeros párrafos de *Ser y Tiempo* de Heidegger, dicha comprensión tiene que asentarse en una estructura previa cuya característica es

su determinación histórica por un mundo de significados históricamente dados (Vattimo, 1955:19). La pedagogía no tiene otra manera de ser que obedecer a una hermenéutica y por tanto su forma de comprensión atina al círculo hermenéutico que se vuelve inevitable por cuenta de la ruptura con la representación y el necesario reenvío sígnico que se da en el lenguaje².

De aquí mismo se desprende otra cuestión; *la pedagogía además de ser comprensión es una forma de enunciación*. No puede ser entonces un discurso constituido, sino constituyente, un discurso cuya competencia básica es el saber hacer en contexto sino el poder ser y el poder hacer en contexto.

A la par, la formación también constituye un problema, no solo por la prescindencia que se ha hecho de lo humano a favor de lo académico sino porque la formación integral se ha convertido en un cliché. Desde el punto de vista educativo, la modernidad, al distanciar e impersonalizar al sujeto, crea un tipo de educación en donde se privilegia el conocimiento científico sobre la formación de la personalidad (Touraine, 2000:204); así, la escuela moderna provoca un proceso de extracción del niño cuyo fin es desvincularlo de la tradición, de las creencias y de las influencias y afectos familiares para vincularlo al cuerpo social y permitirle que en su vida reine el imperio de la razón, con la confianza puesta en la ciencia y en la movilidad social. La formación se orienta, entonces, a *instaurar el triunfo de la conciencia sobre la conducta* como una de las formas de la impersonalización, con claro desconocimiento de que en el mundo moderno el sujeto es libertad, dueño de sus actos y de su situación y que la manera como actúa es parte integral de su historia personal y de su conciencia de ser actor. Esto lleva a Touraine a decir que “El sujeto

²Aquí habría ya un argumento para distinguirla de la didáctica cuyo asiento está en el saber disciplinar.



es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor” (2000:207); en consecuencia, la formación debe orientarse a constituirlo en actor³ y a no abandonar el deseo como una forma de querer actuar, deseo que, por lo demás, es narcisismo en cuanto a buscar reconocimiento como actor.

4.2 EN TORNO AL SUJETO

El sujeto, escindido⁴ (dividido) y condicionado, es una de las concepciones que surge con la modernidad, en el momento en que el hombre pierde su identidad con lo divino y asume la conciencia de ser en el mundo para tomar distancia de él; por tal razón, la conciencia de la subjetividad es uno de los presupuestos formativos de la concepción moderna del mundo, organizada también alrededor de otros conceptos que contribuyeron a la formación de lo real, de lo objetivo, de la verdad.

Pero, en verdad, otros han sido sus presupuestos; tal como lo reconoce Foucault (1971: 26), los principios sobre los cuales se ha construido lo real son dos: la semejanza y la diferencia. Cuando el hombre se descentra del mundo, deja de ser naturaleza y tiene conciencia de la cultura, adopta la pers-

pectiva, adquiere la mirada horizontal para encontrarse con la mirada del otro y, a raíz de este encuentro, se percata de lo relativo de toda mirada, de que nada de lo que pretenda es absoluto, mirada que va cambiando y, al situarse históricamente, nacen como evidencia el escepticismo y la actitud crítica. Pero, tales evidencias no lo inducen a reconocer su agentividad⁵ sino su descentración de la realidad como objeto. Para que las cosas cambien es necesario que el sujeto, a pesar de la etimología, se personalice y asuma su carácter de agente, de actor.


A partir de la concepción esbozada, podríamos considerar que el sujeto, en relación con el lenguaje, se despliega fundamentalmente de cuatro maneras: como sujeto de conocimiento y de interacción y como sujeto semiótico y discursivo.

Como se advirtió arriba, el sujeto moderno es un signo de lo real, junto a conceptos como los de tiempo, espacio y lenguaje. Pero para nadie es un secreto que la modernidad se instaura como tal a través de ciertas pretensiones humanas radicadas en el saber, el tener y el poder sobre lo real. Lo real, más que algo que está ahí, es un conjunto de presuposiciones que nos permiten decir cosas, pensar cosas acerca de las cosas que

³Sin embargo, no hay que perder de vista que el hombre se constituye subjetivamente en dos movimientos: de impresión y de expresión. El hombre, al estar rodeado de determinaciones, tiene que asumir las condiciones de la cultura en que nace pero, en igual medida, tiene la posibilidad de expresarse, de tomar posturas, de desarrollar actitudes, de formular puntos de vista, de valorar de manera diferente. Este es un juego dialéctico y analéctico que no se debe pasar por alto.

⁴Este término se refiere a la manera fragmentaria como, desde las dicotomías, ha sido visto el mundo y, en particular, el sujeto; este, sexualmente ha sido separado de su unidad original andrógina y se ha fracturado en cuerpo y alma, entre individuo y sociedad, entre materia y espíritu. Parece ser que es la única manera viable de ver al sujeto como una diversidad de formas, de posiciones, de situaciones, de territorios que significan formas de actuar diversas, mediaciones, puntos de vista, etc.

⁵La agentividad hace alusión a los agentes que intervienen de manera directa en la acción y, por otro lado, a las agencias y agenciamientos como conjuntos de relaciones (redes) que se dan entre las cosas más diversas. Entre ellas, puede decirse que los enunciados convocan diferentes campos de significado mediante estos agenciamientos. Por ejemplo, al hablar de jinete construimos un agenciamiento entre un ser humano, un animal y un producto manufacturado: la montura y los demás aditamentos. Desde ahí, se puede hablar de diversidad, heterogeneidad, relaciones, redes, territorios, posiciones, situaciones, etc



existen y que hacen parte de nuestro mundo. La presuposición, en este caso, tiene por lo menos dos acepciones que nos interesan: una acepción referencial y otra relacionada con la verdad. La primera consiste en apuntar hacia el afuera, hacia algo exterior, hacia la realidad como algo independientemente constituido del ser humano, hacia la realidad como referente. La otra apunta hacia un sentido lógico que nos permite decir que a partir de la verdad de lo presupuesto se puede aseverar algo.

Digamos que es una manera como nos damos mundo, como construimos mundo. Sí, nos damos mundo porque somos sujetos que nos proyectamos hacia el afuera de manera intersubjetiva y objetiva. Socialmente, intersubjetivamos al otro y objetivamos al mundo y así nos ponemos en situación. Pero, para hacer eso, le asignamos parámetros de tiempo y espacio, y avistamos lo que ocurre a través de causas, asignamos número a las cosas y, por supuesto, nos apoderamos de ese hacer a través del lenguaje, de modo que el sujeto moderno se constituye a través de la distancia con el objeto y, en virtud de esto, es sujeto de conocimiento que se da a través de la forma.


El sujeto moderno es así dueño de simulacros supeditados a la jerarquía y al poder; este sujeto fuertemente ideologizado se sumerge en un mundo de verdades y conceptos y, en medio de sus dudas, va desplegando su capacidad de percepción para captar nuevas visiones presididas por la firmeza tranquilizadora del significado, apoyado en causas y fines. Este sujeto siempre busca estribos en qué apoyarse. Este sujeto no es más que las formas como despliega la subjetividad, lo que quiere decir que no es algo que esté dado de antemano; es a través de sus acciones en procura de las formas como

se nos muestra e individualiza a través de la conciencia que objetiva las cosas, comprendiéndolas, haciéndolas suyas desde un determinado punto de vista, ángulo de visión, perspectiva.

De este modo, el sujeto moderno es una reificación del principio de diferencia de la modernidad, de donde lo real es lo diferente; la forma como se instaura es el individualismo que obedece a una serie de principios abstractos que, aunque concurrentes en el plano teórico, toman diferentes caminos en su manifestación práctica. Este es el sujeto fuerte del que han hablado algunos filósofos críticos de la modernidad, anejo de los grandes relatos, porque lo real es lo que acontece y este acontecer está sujeto al principio regulador de un orden.

Frente a ese sujeto fuerte aparece una visión débil que nos invita a pensar que existe un nexo entre el sujeto y la pedagogía y que este se refiere al lenguaje y su poder simbólico; por supuesto, tal nexo supone la capacidad del hombre para dar sentido (Ricoeur, 2004:248), la cual no tiene otra manera de encarnarse que dentro de la cultura y en el contexto de situarnos con sentido frente al otro. Al respecto, Ricoeur se refiere al principio de alteridad como posibilidad de construcción que subyace a toda actividad de conocimiento y reflexión, en la medida en que dicha actividad surge en referencia a otro y otros, dando origen con ello, a formas de pensar y significar.

Gracias al lenguaje, la experiencia humana cobra sentido y ratifica tanto la capacidad creadora como la libertad que tiene el hombre como sujeto de operar a través del discurso; este, al mismo tiempo, se revela como una acción con sentido político, más en las actuales circunstancias postmodernas, cuan-



do el mundo en que vivimos se caracteriza por su naturaleza simbólica, por su hechura discursiva y constructiva. Estos ejes hacen que nuestro universo no se refiera a una exterioridad sino a una simbólica cuya discursividad se construye en torno a relaciones y operaciones y a la capacidad de condensar en sentido la realidad para generar una nueva naturaleza de índole social y cultural. No obstante, este proceso no es tan simple; el discurso se carga de otros discursos, abre espacios al antidiscurso, se construye sobre diversos textos, se llena de perspectivas, se carga de puntos de vista y, en su función de comprender, dimensiona el sentido tanto en función de significados como de valores. Así, el discurso se hace pleno en la ideología y convierte cada uno de sus momentos en un acto político.

Desde esta perspectiva, el sentido nos exige apelar a las dimensiones imaginaria, cognitiva, ideológica y valorativa que debe tener toda educación y a un sujeto que se carga de diversidad de sentidos y no solamente de los que se le proponen desde la racionalidad moderna. Pero, a la par, nos abre al reconocimiento de los sujetos y de las culturas con esa misma carga de sentidos, sin que haya privilegio de los unos sobre los otros.

La multidimensionalidad⁶ de los fenómenos de la realidad y de la experiencia humana

nos remite al papel dinamizador del sujeto ante los retos que emergen en la sociedad postindustrial o desmodernizada⁷ donde el sujeto tiene que producirse como actor, de manera que, lejos de buscar la unidad perdida, se integren en un juego de complemento y de oposición la racionalidad y el sujeto, para que éste se defina por la acción y se inscriba en el contexto social que le corresponda.

4.3 EL SUJETO Y LA FORMACIÓN


La educación debe procurar, entonces, hacer del sujeto un actor en libertad, tal como lo dice Touraine (2004: 21): “Ese esfuerzo por ser un actor es lo que denomino sujeto, que no se confunde ni con el conjunto de la experiencia ni con un principio superior que lo oriente y le dé una vocación. El sujeto no tiene otro contenido que la producción de sí mismo. No sirve a ninguna causa, ningún valor, ninguna otra ley que a su propio desmembramiento en un universo en movimiento, sin orden ni equilibrio. El sujeto es una formación de libertad...”

Si aceptamos que la pedagogía se encarga de la formación (Vargas: 2007: 41) se requiere, entrar de lleno en la industria cultural (Touraine, 2000: 241), propia de una *sociedad programada*⁸ cuya característica es el

⁶ Aquí cabe traer a colación a Morin (2001: 35) quien plantea que “El problema de la educación del futuro se caracteriza por una inadecuación, cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más poldisciplinarios, transversales, multidimensionales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles: el contexto/lo global/lo multidimensional/lo complejo”.

⁷ “Vemos como se separan, por un lado el universo objetivado de los signos de la globalización y, por otro, conjuntos de valores, de expresiones culturales, de lugares de la memoria que ya no constituyen sociedades en la media en que quedan privados de su actividad instrumental, en lo sucesivo globalizada, y que por lo tanto se cierran sobre sí mismos, dando cada vez más prioridad a los valores sobre las técnicas, a las tradiciones sobre las innovaciones” (Touraine: 2004: 10)

⁸ Este es el término que prefiere Touraine en lugar de sociedad postindustrial.



crecimiento y difusión de bienes culturales, llámense conocimientos, cuidados médicos, información, educación, medios de difusión, etc. Para este autor (2000: 242), la designación se justifica “Porque en esta sociedad el poder de gestión consiste en prever y en modificar opiniones, actitudes, conductas, en modelar la personalidad y la cultura, en entrar pues directamente en el mundo de los ‘valores’, en lugar de limitarse al dominio de la utilidad”, lo que podría llamarse “el paso de la administración de las cosas al gobierno de los hombres”, según la clásica propuesta de La Escuela de Frankfurt.

Si el problema es la formación en valores, no cabe duda de que está atravesada por el sentido ya que, en términos de Bajtín (1992: 143-146) ninguna palabra carece de acento valorativo. “No se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es, ante todo, una *orientación axiológica*. Por eso en una enunciación viva todo elemento no solo significa sino que también valora. Solamente un elemento abstracto, tomado en el sistema de la lengua y no en la estructura del enunciado, aparece como privado de valoraciones” (Bajtín, 1992:145). Cuando se habla de valores es preciso tener en cuenta que se hace referencia al mundo del otro, como diferente.

¿Qué podemos entender por formación? Digamos que lo que se trata de formar es a un sujeto que, puesto en situación, ejecuta acciones que divergen y convergen en varias direcciones: hacia sí, hacia el mundo y hacia los otros. Esto tiene como fin desarrollar las dimensiones *cognitiva* (que consolida las relaciones entre el hombre y su mundo), *ética* (que organiza las relaciones histórico-sociales del hombre con los demás hombres); y *estética* (que revela los nexos que el hombre establece consigo mismo), desde donde se

señalan derroteros para darle *sentido a la vida* del sujeto. En segundo lugar, la formación requiere poner al hombre en situación frente a sí mismo, frente a los demás y frente al mundo. En tercer lugar, es importante ver como necesaria la tesis acerca de que el sujeto se forma en la medida en que se constituye frente a sus determinaciones de manera pasional y activa y que en su constitución es imprescindible el lenguaje.

Cabe, entonces, preguntar cómo se puede formar a través del lenguaje, cuáles son los procesos pedagógicos del lenguaje a través de los cuales se pretende formar al sujeto. Es indudable que nos salen al paso la lectura y escritura como procesos formativos fundamentales. Pero, ¿qué decir del pensamiento y de la interacción?⁹ ¿Acaso no es necesario pensar para leer y escribir y, por supuesto, para interactuar? ¿Acaso la interacción no requiere pensar y leer al otro y, desde ahí, formar discurso? ¿Se puede pasar por alto la interacción cuando leemos y escribimos?

Así, la formación resulta ser un proceso de intersubjetivación que implica tanto a profesores como a alumnos que valoran todo aquello que modifica sus maneras de ser, saber y hacer; desde este punto de vista tanto los factores que afectan su conocimiento como el comportamiento del alumno se vuelven objetos de valor ya porque son verdaderos, válidos, buenos, deseables o correctos; y al que tiene o adquiere este ser tenido por sabio, ignorante o persona que dice la verdad o es digna de ser escuchada, seguida o atendida.

⁹ A este respecto, se pueden comparar las diversas versiones de los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana del MEN (1988/1999).

★★

Lectura

Antes de entrar al tema siguiente, es necesario que hagamos un alto para tratar de comprender la naturaleza del discurso pedagógico de la mano de uno de sus principales impulsores: el sociólogo, lingüista y educador británico Basil Bernstein, en la versión que nos ofrece Alma Delia Rocha Simental y que llevar por título: “El discurso pedagógico y su doble significado. Obra de B. Bernstein (1994)”.

Lectura: Rocha Simental, Alma Delia (2012). “El discurso pedagógico y su doble significado. Obra de B. Bernstein (1994)”. Recuperado el día 24 de noviembre de 2012 de la página web: <http://www.upd.edu.mx/librospub/prijorac/discped/discpeddo.pdf>

Teniendo en cuenta las consideraciones que hace la autora, responda las siguientes preguntas.

1. A la luz de lo planteado en el módulo, ¿qué sentido tiene para Ud. la afirmación acerca de que “una de las funciones del sistema educativo es propiciar la transmisión de conocimientos...”?
2. De acuerdo con lo planteado en el texto, ¿cuáles serían las características del discurso pedagógico estatal en cuanto a la formación de sujetos?
3. ¿Por qué se considera que una de las funciones de la educación es producir un discurso pedagógico centrado en los contextos?

4. ¿Qué importancia atribuye Ud. al lenguaje en la producción de ese discurso pedagógico?

5. ¿Qué características debe tener el discurso pedagógico para que contribuya tanto a la enseñanza como a la formación de mejores estudiantes y mejores ciudadanos?


Entregue sus respuestas al tutor vía virtual.

★★

Entremos, ahora sí, en este tema.

4.4 PRÁCTICA Y DISCURSO PEDAGÓGICO

El discurso pedagógico, como tipo de práctica educativa, es una de las comprensiones que tiene origen en la mirada sociológica de la educación desde el lenguaje. Aceptar esto supone abordar el discurso pedagógico desde una mirada sociodiscursiva y, en consecuencia, hablar de las prácticas interdiscursivas. Teniendo en cuenta que ya hemos hecho referencia al tema, aquí solo daremos algunas puntadas mínimas, acerca del discurso pedagógico, destinadas a despertar expectativas sobre su importancia pedagógica. La perspectiva del lenguaje desarrollada a lo largo de esta unidad, nos induce a referirnos a dos modelos educativos de interés pragmático: el *hermenéutico* y el *crítico*. Una revisión juiciosa y la posterior integración de ambos puede llevarnos a un modelo crítico-hermenéutico.



El primer modelo, basado en la fenomenología social del sentido, es el concerniente a los enfoques interpretativos; se intenta sustituir los principios positivistas de explicación, predicción y control propios de la razón instrumental, por las categorías de comprensión, significado y acción. El enfoque interpretativo acepta que la sociedad, la educación y el hombre no son de por sí, sino que obedecen a concepciones conformadas por puntos de vista, juicios de valor, opiniones de los miembros que las forman y, por tanto, no dependen de factores puramente externos, independientes de la red de significaciones que en relación con ellas tienen sus integrantes. En este campo, *la comprensión de la sociedad y de la educación es posible si se entiende la red significativa creada por el hombre en torno a ellas.*

El método hermenéutico, al desechar la explicación y confiar en la interpretación, pretendía explicar la acción humana en términos del sentido que le otorgan las personas al realizarla y que la hace inteligible a los demás; las acciones se observan pero tienen un sentido que debe ser leído; sin embargo, esto último afecta la manera como deben ser observadas aquellas. No se trata de establecer las causas sino más bien los motivos pues los propósitos e intenciones, los fines y modos de ser de la acción humana no son otra cosa que sentido. En otros términos, salimos de la causalidad física o lógica y nos metemos en la causalidad psicológica y social, pero sin pretender que tales motivos estén ocultos y operen a distancia. Son, en realidad, parte del sentido de las acciones.

La atención que se preste a las intenciones y a los contextos sociales de la acción educativa da lugar al reconocimiento del carácter público de la actividad humana, de modo que la *interpretación correcta* es aquella que se


ajusta a lo que públicamente puede ser reconocido como tal. Las bases prácticas de esa interpretación son tanto históricas como sociales, son motivadas en el pasado y ejecutadas en el presente; obedecen, por tanto, a formas de vida sociohistóricas y a cosmovisiones que se forman socialmente.

Así, la teoría interpretativa de la educación es una visión práctica orientada a descubrir el significado e interpretar la red de sentido que rige la manera de actuar de los agentes educativos en su práctica educativa; de igual modo, pretende influir en esas prácticas modificando la manera como los agentes se entienden y las entienden, siempre y cuando las interpretaciones sean coherentes y pasen la prueba de confirmación de los actores educativos.

La teoría interpretativa busca, en consecuencia, hacer consciente a la persona de los valores que enseña, profundizar en las intuiciones, revitalizar el compromiso, diferenciar los modos de comprender las acciones e iluminar la mejor forma de operar, a través de un intercambio desde el sentido a la acción y viceversa.

Este modelo hermenéutico ha sido cuestionado por positivistas y por teóricos críticos; los primeros señalan la incapacidad para llegar a generalizaciones pues las experiencias hermenéuticas se concentran en contextos locales; por su parte, los segundos señalan que los problemas educativos no se solucionan con interpretaciones y que, de algún modo, es necesario recurrir a explicaciones acerca de causas y fenómenos que intervienen en los conflictos y en los cambios educativos. No toda acción se basa en intenciones y la única fuente de convalidación no pueden ser solo los agentes educativos.

Como se infiere de lo dicho, esta discusión educativa pretende superar los límites estre-



chos del positivismo, admitir desde un punto de vista etnográfico las interpretaciones de los docentes, sus narrativas, evitar las distorsiones hermenéuticas, explicar los factores sociales que impiden el logro de los fines educativos y *reconocer el papel ideológico y la naturaleza práctica de la teoría educativa*.

En consecuencia, *la escuela debe favorecer todo tipo de conocimiento y de comportamiento humano que cultive el respeto a la vida*, con miras al desarrollo integral de la persona, a partir del principio de que todo en el hombre satisface necesidades naturales e intereses humanos: técnicos, prácticos o emancipatorios o la necesidad de conocer según diversos saberes: instrumental, hermenéutico o autónomo.

La integración de los modelos mencionados se proyecta en una pedagogía plural, caracterizada por ser *interactiva, crítica, hermenéutica, personalizada y contextualizada*. En lo pertinente a su misión cognoscitiva, la pedagogía pretende varios fines: desarrollar las competencias para el aprendizaje constructivo, responsable y deliberado; contribuir al refuerzo y/o transformación de los modelos cognitivos de aprendizaje; propiciar la conceptualización, la categorización, las operaciones, la resolución de problemas y la sistematización del conocimiento; fomentar la expresión y la creatividad a través de la sensibilidad (sensual, sensorial, sensible, expresiva, etc.) y de la imaginación (mitos, ritos, sueños, simbolismos, analogías, fantasías, juegos, etc.); vincular la construcción del conocimiento y del comportamiento con las tendencias centrales de la conducta del individuo pero también con la capacidad expresiva y la cultura; consolidar actitudes y valores positivos acerca de la vida humana que impliquen una sociedad respetuosa de la persona y una visión del bien común. Estas son tareas que debe acometer esta pedagogía.


Uno de sus recursos está en apelar a las competencias semiodiscursivas y sociocognitivas del lenguaje; en torno a ellas, es posible potenciar conocimientos, capacidades, actitudes y valores, y dotar al hombre de herramientas para afrontar la vida y ejercer el control consciente de sus actos en situaciones diversas. De idéntica manera, se puede apuntalar las capacidades humanas - habilidades y aptitudes - y los contenidos, saberes e información que, en provecho del pensamiento, la atención y la memoria, deben consolidarse, o entrar en conflicto al abordar problemas educativos reales.

En relación estrecha con lo anterior, el perfil reconstructivo,¹⁰ ha de afrontar la consciencia metacognitiva del aprendizaje. En este sentido, el metalenguaje, adaptado a la capacidad de los estudiantes, puede ser un instrumento útil para la reflexión sobre el lenguaje, su naturaleza, poderes, usos y funciones en la educación. También, puede asegurar el aprendizaje significativo y afianzar el conflicto cognitivo, parámetros en los cuales estriba el *aprender a aprender*.

De manera complementaria, la pedagogía de los procesos dispone los medios textuales y contextuales para generar discursos – el propio y los ajenos - y la conciencia múltiple del uso social y de los poderes del lenguaje en su funcionamiento real y efectivo, tanto en la vida cotidiana como en la gestión pedagógica de maestros y alumnos, en el entorno escolar. La situación del lenguaje y la educación en el marco de la sociedad, la historia y la cultura, es solidaria con la racionalidad dialógica humana y con la consciencia de su comportamiento.

La atención prestada a los procesos consolidada cada etapa de los aprendizajes, en situación real o simulada de uso y de manera

¹⁰Los fundamentos de esta pedagogía pueden leerse en Habermas (1989), Ávila (1994), Mockus y otros (1995), Gómez M. (1996) y Cárdenas (1997,98).



continuada. Así no se abandona el estudiante a su suerte, bajo el supuesto de que habla la lengua, usa el lenguaje; más bien se aprovecha la función semiodiscursiva para generar estrategias que le permitan entrar en la escena de la escuela pongan en escena en la escuela como ambiente social de ocurrencia de encuentros interhumanos donde se expone pero, también, se interactúa, dialoga, discute, analiza, piensa, crea, critica, interpreta y argumenta.

De ahí la necesidad de que los principios de conocimiento y de comportamiento sean los soportes de la pedagogía. La enseñanza por principios y de principios es definitiva pues no se trata de aprender resultados y teorías múltiples - la repetición favorece la marginalidad y la dependencia - sino de sentar las bases para construir saberes y conductas y, como es obvio, plasmar la personalidad. Por eso, la importancia de enseñar a pensar y a interactuar.


Siguiendo esta línea de razonamiento, el abordaje del pensamiento apoyado en la fenomenología del sentido y del comportamiento ajustado a los fundamentos de una ética discursiva, son consistentes con la expresión rica y vigorosa de los estudiantes, con sus formas de comprender el mundo y de comunicarse sin contradicciones o restricciones en el ambiente escolar; esto significa pensar las diferencias y los distintos enfoques, atendiendo a preceptos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de una *semiolingüística crítica*¹¹ aplicada a la enseñanza del lenguaje.

Es un hecho que todo proceso discursivo se sostiene sobre el discurso previo, de modo que la enunciación es un juego puesto en escena donde coinciden, por igual, presuposiciones, aseveraciones e implicaciones. Esto supone que cualquier discurso se origina y circula dentro de una determinada *formación social discursiva* que hace de 'referente' de otros discursos ya sean de naturaleza filosófica, histórica, social, religiosa o, sencillamente, crítica. Esto quiere decir que la literatura no solo se produce y consume sino que, también, se reproduce en cuanto complejo de representaciones relacionadas con lo que se dice, se puede/debe decir a través de los géneros textuales.

De este modo, el discurso configura el recorrido textual de la memoria por los textos, filtrando e infiltrando imaginarios, simbolismos, valores, conocimientos e ideologías que, más que reflejo de la realidad, son *índices culturales* y modos de mediación entre el hombre y el mundo. La función de esta memoria es organizar discursos -formas de representación e interpelación de los individuos-, a través de los cuales se inscribe lo histórico-social de la práctica simbólica. De este modo, da vía libre a la intervención de otras prácticas discursivas y viceversa, alterando o negando un discurso, *contrario sensu* a lo que en un determinado momento se convierte en paradigma, en canon o en dogma.

Cualquier discurso se produce, pues, como interdiscurso, materialización de estructuras mentales y formaciones ideológicas propias de una formación social, o espacio de convergencia y conflicto de los discursos de

¹¹ A manera de hipótesis de trabajo, la semiolingüística crítica, fundamentada en la teoría de la acción comunicativa y abierta a la racionalidad en sus distintas manifestaciones, asume la posición de romper con la objetividad y la verdad; formula interpretaciones y hace la crítica ideológica de distintas posiciones; se abre a los cuatro procesos pedagógicos del lenguaje y desgramaticaliza la enseñanza de la lengua, propone mecanismos de intervención social a través del lenguaje, concibe al estudiante como sujeto activo de sus competencias semiodiscursivas, etc.



acuerdo con la epistemología que lo caracteriza: la “bondad del arte”. A la par, el discurso aparece, también, como antidiscurso en varias direcciones; por un lado, controvierte el discurso previo y, por el otro, se controvierte a sí mismo en cualquiera de sus posturas: temática, perspectiva, intencionalidad, punto de vista, etc. En cuanto a lo primero, el discurso intenta romper con el canon o norma. Por otro, el discurso, sobre todo aquella que se caracteriza como escritura, se construye como conciencia de la forma, objetiva la palabra poética y denuncia sus mecanismos, pone en crisis las formas de la representación, hace crítica de sí misma, se compromete con las crisis históricas, genera una nueva ética del lenguaje, se aprovecha de discursos aledaños.

Esta situación plantea retos al lector; por ejemplo, le exige romper con esquemas específicos de las formaciones discursivas adquiridas; le propone multiplicarse como sujeto en la diversidad de contextos a que lo expone la literatura. El resultado es una metamorfosis que implica renovación en los planos del conocimiento y de la acción, donde el sentido deja de ser objeto de explicación y se convierte en foco de interpretación, al romper con significados anquilosados y multiplicar los puntos de vista, los tiempos y los espacios; es allí donde el lenguaje pierde su transparencia para implicar al lector en la opacidad, tras la cual subyacen lo no dicho, el silencio, lo inefable.

En esta dirección, la capacidad productiva del antidiscurso pone en cuestión su naturaleza, a la par que enriquece el conocimiento del mundo, amplía la visión estética y produce una nueva ética de encuentros y desencuentros, donde coinciden la unidad y la fragmentación. Cuando prospera el antidiscurso, deja puertas abiertas a los autores


para que se representen, impliquen y desdoblén; al texto para violentar los órdenes canónicos y dar salida a la desorganización y a la fragmentación; al lector para que surja como organizador y acomodador del texto, para que lo adapte a circunstancias locales y se comprometa con múltiples lecturas.

Lo dicho da cuenta de la necesidad del maestro de hacerse a unos principios semióticos que enriquezcan su visión educativa del lenguaje, con el fin de adquirir herramientas para orientar al estudiante en el laberinto del sentido y propiciar diferentes lecturas e interpretaciones, que contribuyan a la formación autónoma y diversa; este es uno de sus grandes retos.

4.5 DISCURSO PEDAGÓGICO E IDEOLOGÍA

El discurso pedagógico, al igual que cualquier discurso a lo cual no escapa el científico, no se puede estudiar al margen de la ideología. *El lenguaje contrae con la ideología una relación de necesidad recíproca* en que el uno no puede existir sin el otro; la ideología es codificación semiodiscursiva de la realidad vivida, experimentada, conocida y valorada por el hombre, de acuerdo con intereses de clase. Ella es el contexto donde se inscribe la práctica social de los miembros de un grupo social.

Esto es así porque el discurso instaure una cierta ética del saber que sustenta posiciones de poder; eso es evidente en la importancia que cobró la ciencia lo largo de la Modernidad, es decir, de los cuatro siglos que precedieron a esta época llamada por muchos postmoderna. Fue así como se nos impuso el poder de la física, las matemáticas, la química, la biología y la lingüística; este poder se



manifiesta con toda su fuerza en el poder de la demostración, de la objetividad, de la realidad, de la verdad, de los métodos inductivo y deductivo, en la conciencia de lo positivo, en el predominio de lo cuantitativo, en el poder mismo de la lógica y, por supuesto, de la dialéctica. Todos estos aspectos han sido desvirtuados en su poder ideológico y achacados a la naturaleza de la ciencia; podríamos invertir dicha apuesta y afirmar que no son otra cosa que resultado del poder ideológico de la ciencia.

En el caso particular que nos incumbe en este módulo, la lingüística en algunas de sus orientaciones tomó partido ideológico por esta concepción de ciencia; esa es la versión sistemática que nos dan el estructuralismo (Saussure) y el transformacionalismo (Chomsky), donde predomina la ideología del signo que, en lo que respecta al significado, se nos muestra como equivalente al concepto y, por tanto, totalmente transparente, ajeno a las implicaciones y a la diversidad del sentido. Ello es evidente en la manera como se estigmatizan otros saberes que no son científicos y, por tanto, no son resultado de una síntesis dialéctica.

La ideología forma mensajes y discursos, en cuyo origen se cruzan *simbolismos, imaginarios, valores y conceptos* que pesan en el proceder social de las personas, y que están ampliamente condicionadas por aparatos e instituciones, todo lo cual tiene origen en las clases, se revelan en los conflictos entre clases, responden a intereses de clases y operan mediante tácticas y estrategias de clase. Tendrán mucha mayor fuerza cuanto mayor sea el poder de una clase y mayor el esfuerzo y el papel de las estrategias para presentar su interés como el de todas las clases. Es lo que ocurre con la burguesía que imponía universalmente sus normas y principios, basándolos en el

criterio de racionalidad y en la consciencia de sí misma de clase generadora de la modernidad.

Un ejemplo puede ilustrar lo anterior. El modo de vivir burgués, el saber, la ciencia, los principios éticos, se muestran como los mejores. De ahí, la derrota del mito y del héroe como concepciones que dan lugar a la novela en la burguesía.

La ideología instala al hablante en un terreno histórico-social que constituye el horizonte que demarca lo percibido y sirve como patrón de referencia a lo contemporáneo. La ideología nos presenta el mundo como un conjunto infinito de posibilidades, pero les impone una norma, unos principios, unas maneras de verlo, unos puntos de vista específicos.

Teniendo en cuenta que uno de los campos propicios para el ejercicio de la ideología es la literatura, a continuación vamos a incursionar en este campo para tratar de echar algo de luz acerca de su relación con el lenguaje. Si la ideología contribuye a la enajenación, ¿cómo se puede comprender, por ejemplo, el papel de la novela como discurso donde se cruzan lo simbólico con efectos culturales e históricos, ¿Cómo puede contribuir a no enajenar, es decir, a impedir el sujetamiento no violento del hombre? ¿Cómo se desaliena o contribuye a la desalienación o al alejamiento de la acción?

Si la novela como producto burgués se sujeta a la concepción histórica que sublima el pasado y fija el futuro como utopía, ¿De qué manera puede contribuir al cambio si lo que así se produce es un ocultamiento de la realidad?

La ideología no describe el *status quo*; lo justifica para delimitarlo. Para resolver estas preguntas es importante tener en cuenta: *la manera como la literatura hace funcionar ideológicamente (e imaginariamente) elementos reales e imaginarios; como funciona lo implícito en relación con la ideología; el lenguaje en su dimensión semiótica; los aparatos e instituciones ideológicas; las formas alusivas e imaginarias de referirse a la realidad; la manera como elabora los contenidos ideológicos; la comunidad de creencias, simbolismos e imaginarios que confiere confianza al artista para producir arte; el origen social de la novela y el carácter ambiguo de la novela.*

Para estudiar la literatura desde la perspectiva de una poética sociosemiótica, es necesario: 1) Pensarla como fenómeno de sentido ideológico específico. 2) Pensarla en su dimensión crítica que niega o transforma lo social y lo humano, revelando los hilos secretos de la historia. Aún más, es preciso concebirla como un fenómeno de sentido en relación con: *la heterogeneidad de los discursos, la red de significaciones, la variedad de puntos de vista ajenos a la verdad única, la ambigüedad, la complejidad de las mediaciones sociales, la supersignificación, la escritura y la recepción.*

La ideología es un *objeto material* que hace parte de las formas de la realidad producidas socialmente por el hombre, con una especificidad cuyos distintivos son: *la significación, el sentido y los valores* que se plasman en acciones y en cosas materiales lo que quiere

decir que no existe por sí misma en la mente del hombre como tampoco tienen una realidad por fuera del lenguaje, las acciones, los vestidos, las conductas de los miembros de la sociedad, aspectos que son todos material signico determinado. La ideología no es extraña al signo y a la comunicación social, pero no quiere decir que su naturaleza sea estrictamente semántica, sino que está asociada con cosas materiales, de manera más profunda de lo que a menudo se ha creído.


Todos los productos del lenguaje forman parte autónoma del entorno ideológico de la realidad. Los discursos refractan la existencia socioeconómica en su proceso generativo a su manera. Pero, también, reflejan y refractan¹² los reflejos y refracciones de otras esferas ideológicas, o sea la totalidad del horizonte ideológico.

Por ejemplo, en el lenguaje literario se reflejan el medio ideológico y las bases socioeconómicas, refractados. El escritor es capaz de asumir las ideologemas¹³ filosóficos y éticos es estado naciente, penetrando en el laboratorio social donde se producen. La vida del hombre como objeto de representación literaria tiene como atmósfera el medio ideológico refractado, es decir, el medio de los conflictos ideológicos. De igual manera, la vida no es ajena al horizonte ideológico de un empleado, trabajador, burócrata o patrón.

Este horizonte es el campo del conflicto

¹² Siguiendo a Bajtín/Voloshinov (1992), se puede plantear que la refracción ideológica del discurso consiste en que, si bien refleja, tiene autonomía axiológica que le impide: a) Representar de manera directa lo ideológico y lo socioeconómico. b) No representar postulados ya hechos sino procesos de formación. c) Reflejar un horizonte ideológico pleno de verdades y caminos divergentes y no ideología en abstracto o la vida misma. d) No reducirse a otras ideológicas ni ser fiel servidor de ellas.

¹³ Los ideologemas son manifestaciones del conflicto ideológico que se produce en los campos social e histórico y que penetran como constantes en las visiones de mundo y en los textos, en las ciencias. Por ejemplo, en la modernidad, encontramos el ideologema novelesco de un hombre con un alma grande enfrentado a mundo pequeño que ve solo lo inmediato. Ese hombre idealista fue Don Quijote. La física es una manera ideológica de ver en mundo moderno, como lo pueden ser la química y la biología, o las distintas corrientes filosóficas. Los ideologemas nos permiten comprender la historicidad de las visiones, los enfoques, las miradas, los métodos.



ideológico de los discursos y de las acciones sociales. Es el campo de confrontación de las prácticas sociales donde se procesan los ideogramas¹³ particulares del contenido cognoscitivo, ético y estético. Por su parte, el ideograma es el producto ideológico o un momento del horizonte ideológico materializado. Habrá, entonces, ideogramas filosóficos, epistemológicos, éticos, psicológicos, históricos, etc.

En términos de Kristeva, es la función intertextual que puede leerse materializada en los distintos niveles de un texto, al cual le confiere sus coordenadas histórico-sociales. El ideograma unifica los enunciados en texto e inserta este en el texto histórico-social. El ideograma viene a ser un sesgo dentro de un horizonte ideológico que presente en la obra no puede leerse al margen de un horizonte artístico.


4.6 DISCURSO PEDAGÓGICO Y DISCIPLINAS

La disciplinar toca con la transposición didáctica o la manera como pedagogiza el planteamiento y la tesis de las disciplinas. Si de lo que se trata es de superar el discurso pedagógico resultante de la influencia de la modernidad, resulta que las disciplinas son espacios discursivos donde se negocia el sentido en una doble dirección: el objeto y el problema de conocimiento.

Antes se usaba ir a las tesis gruesas, a los grandes enunciados, a las cuestiones generales, a los resultados más obvios e inmediatos de las disciplinas, a través de un resumen de las tesis de los investigadores. Hoy la cosa debe ser distinta en cuanto ya no se trata solo de objetos sino de problemas del conocimiento.

Si se trata del objeto, es obvio que las disciplinas nos ofrecen saberes declarativos que, por mucho que se esfuerce el maestro, jamás podrá superar. Pero más allá de eso quedan los problemas que desde diferentes perspectivas supone el conocimiento: son el encuentro de ese objeto con otras disciplinas, con otras miradas, con otros investigadores, con otras necesidades, con otros intereses, con la vida misma. En consecuencia, el maestro debe ser lo suficientemente astuto y perspicaz para captar que el discurso sobre el objeto de conocimiento ya no es suficiente. Es necesario que más allá del saber declarativo, se asiente el saber problemático que pregunte por el para qué del conocimiento, por sus aplicaciones, por la manera como afecta la vida y los intereses del educando, como le abre nuevos caminos y perspectivas de vida. Por eso, la necesidad de enseñar al estudiante a pensar de diversas maneras, en especial de manera crítica y creativa, y a interactuar con otros en relación con el saber, a que se pregunten por qué se llegó a esas conclusiones, cómo, por qué y para qué lo hicieron, de manera que sean capaces de reconstruir, de acuerdo con sus capacidades, ese recorrido, a que tengan conciencia de los presupuestos en que se fundamentaron, el punto de vista que adoptaron, las categorías que utilizaron, los recortes que hicieron en ese objeto.

Estas son algunas de las maneras como los investigadores dan sentido a sus ideas y a sus propósitos científicos, maneras de ser críticos con otras propuestas sobre el mismo asunto, maneras de ser creativos, de abordar un tema, un problema desde perspectivas, desde niveles diferentes. Para ello es necesario que los maestros sean conscientes de que ya no se puede llegar al conocimiento desde una sola mirada, desde una sola área; es indispensable una cierta concepción integrada de currículo, sumada a la colaboración y el



apoyo de otros miembros de la comunidad educativa.


Atenidos a lo dicho, el trabajo de los maestros debe orientarse a establecer un discurso pedagógico que, además de reconstructivo según se delineo arriba, sea constructivo, es decir, establezca relaciones entre el saber del estudiante y el discurso transdisciplinar (complejo, holístico, no necesariamente causal) pertinente al área. Tal actitud, además de impedir el memorismo a corto plazo, de garantizar la integración cognitiva a sus esquemas mentales previos o la puesta en conflicto de los mismos, debe generar la conciencia de hay necesidad de ser muy creativos en la integración de los campos disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Esto se debe a que el maestro, además de informar, comunica valores, perspectivas, puntos de vista acerca de los cuales debe ser preciso frente al estudiante, si es que aceptamos lo que dice Bajtún acerca de que el sentido es significación y es valor.

Nadie piensa de manera neutra, todo pensar es ideológico, y es frente a esta realidad que el maestro debe poner al estudiante. Esta manera de actuar del maestro tiene un profundo sentido educativo; por un lado, abre la representación, hace consciente al estudiante de esa apertura, le señala la importancia de reconocer puntos de vista, de tener conciencia acerca de la postura que se asume y, de contera, garantiza la interacción y por supuesto la formación de individuos con personalidad diferente, de personas diferentes, tolerantes con otros puntos de vista en la conciencia de que frente al saber se debe tener capacidad de pregunta, de cambiar de punto de vista, creativo y crítico y responsable a la vez se deben sostener las tesis con argumentos.

Ya no se trata de manejar grandes cantidades de información sino de que esa información sea de calidad, bien pensada, bien leída, bien escrita y mejor argumentada e interpretada. Hacia estos logros debe estar orientada la educación por y a través del lenguaje.

¿A qué se debe esto? A que estamos pasando de una visión mecánica a una visión holista. Esta visión supone la superación de los puntos de vista tradicionales acerca del mundo y la naturaleza humana; frente a la visión positiva y causal, se procura pensar más en relaciones y procesos entre hombre y mundo, cuerpo y espíritu, imaginarios y saberes a partir de la conciencia de que todo forma una constelación de sentido donde está inscrita la experiencia humana. De ahí que sea necesario reestructurar el pensamiento, la sociedad y la cultura de manera que sean capaces de responder a los diversos problemas que asoman en el campo de la experiencia humana. No se trata de negar todo sino de reconstruirlo de manera consciente de forma que veamos las interrelaciones de un mundo complejo por naturaleza con el fin de que podamos sobrevivir en un mundo cada vez más amenazado por la destrucción, superar profundos dilemas de la vida e incrementar y generar más y mejores recursos que garanticen la vida humana.

Esta noción pretende ser holística porque se apoya en varios principios: la visión de mundo, la cultura como construcción de un modo de vivir humano, el conocimiento desde las instancias dialéctica y analéctica y la fenomenología del sentido. La visión de mundo es la configuración del sentido en torno al yo, al mundo y al otro en el contexto de la cultura, la sociedad y la historia, que nos abre a las dimensiones del sentido en el mundo de la vida. Por su lado, la cultura es la configuración de imaginarios, sim-



bolismos, industrias, instituciones, ideologías y valores que enmarcan la construcción de la morada del hombre.

También pretende ser transversal en la medida en que considera que el conocimiento es un proceso dialéctico y analéctico que configura el flujo de las representaciones mediante las cuales el ser humano se apodera del mundo, construye una visión y le da sentido a la vida. El conocimiento se orienta, pues, en una doble dirección: lógica si se atiene a lo diferencial, discreto, simple, conceptual y sintético, o analógica si apunta a lo sincrético, lúdico, sensible e imaginario del sentido.

Frente a las disciplinas que basaban la experiencia del conocimiento en fragmentar, en establecer diferencias en abstracto, en concentrarse en el método a partir de dicotomías, se intenta establecer sistemas abiertos a un intercambio dinámico entre las disciplinas formales, las físicas y las humanas, en el entendido de que frente a las estructuras lógicas, existen diversas causas y frente a estas fenómenos que, en verdad, no son fácilmente abordables con los métodos de aquellas. Esto sugiere que el modelo transdisciplinario obedece a la integración dinámica de los hemisferios cerebrales que permite generar énfasis, yuxtaponer e incorporar factores que antes se veían por separado. Así, se puede integrar la investigación de la naturaleza con la ciencia cognitiva y esta con conocimientos artísticos y tradiciones, lo que nos da una mejor visión del universo y sus procesos y nos capacita mejor para afrontar los retos de nuestro tiempo.

Desde esta perspectiva, las repercusiones del lenguaje en la educación no se pueden soslayar. A través de su énfasis en lo ideológico, lo dialógico y lo analéctico, el lenguaje puede generar una postura más crítica y propositiva

frente a valores y prácticas que propician la competencia, sientan la verdad, actúan la autoridad y promueven el individualismo. Esta cultura ha entrado en crisis porque la humanidad se ha dado cuenta de que el sistema educativo tiene mucha culpa en lo que está pasando y parte de esa culpa recae sobre el lenguaje. Así, ‘educar’ fue perdiendo poco a poco su sentido original y se convirtió en una práctica reproductora de un modelo de hombre para cierto tipo de sociedad. En agudo contraste con el uso convencional de la palabra educación, nuestra cultura debe restablecer el significado original de la palabra, que es “extraer”. En este contexto, educación significa tener la suficiente pasión como para extraer la grandeza que se encuentra dentro de cada persona.

La educación en esta nueva era debe ser holística; es decir, debe potenciar al hombre en todos sus aspectos vitales e intelectuales, de manera que la vida humana y todas las obras que benefician su existencia se conviertan en garantía de su vigencia plena. La perspectiva holística es el reconocimiento de que toda vida en este planeta está conectada entre sí de innumerables maneras, profundas y imperceptibles.

Desde la visión holista, corresponde a la escuela fomentar el currículo centrado en las diferentes formas de aprendizaje del alumno (Banda Aguilar, 1998); aceptar que la inteligencia no es unidimensional y que la escuela debe abrir sus fronteras; desarrollar diversos tipos y habilidades de pensamiento en los planos lógico, crítico y creativo; formar estudiantes capacitados para tomar posiciones, cooperar, participar socialmente, manifestar sus discrepancias y, cuando sea del caso, acordar consensos; preparar estudiantes autónomos y capaces de asumir su estudio con plena consciencia, responsabilidad y delibe-



ración.

En atención a lo dicho, se nos abre la perspectiva de una semiolingüística compleja, transdisciplinaria, holística y transversal que proyecte alguna luz sobre el problema de la enseñanza del lenguaje. Una lingüística dialéctica, analéctica y dialógica, abierta a la racionalidad y a la representación plural debe cumplir varios papeles; uno, es su interés en denunciar las contradicciones de la racionalidad. En este sentido, nuestra escuela siempre atenta al desarrollo de la lógica, a la imposición de la verdad, a procurar la objetividad, a menospreciar todo aquello que no sea realidad, debe promover la doble vertiente lógica dialéctica y analógica analéctica del conocimiento para desde allí propiciar el desarrollo de la racionalidad dialógica: cognitiva, ética y estética.

También corresponde a esta semiolingüística apoyar el ejercicio transversal de la libertad; la libertad es una empresa que debe marchar de la mano de la autonomía, la crítica y la creatividad. En consecuencia, la escuela debe afanarse en el desarrollo transversal de los valores y en cultivar la persona integral de modo que no se privilegie solo el mundo ni se ponga énfasis en el conocimiento científico, como si estos elementos bastaran por sí solos para ofrecer una educación efectiva.

En tercer lugar, tal semiolingüística debe fundamentar la interpretación de los actos sociales para cambiar la conciencia de las prácticas humanas. Flaco servicio presta la escuela dogmática, memorista y autoritaria en este campo de desarrollo de la personalidad. Igualmente resulta peligrosa aquella que predica que cualquier interpretación vale. Corresponde, entonces, a la escuela poner interés en la comprensión de las interpretaciones distorsionadas de los actos


humanos, más cuando sabemos que toda interpretación debe ser coherente, contextual e histórica y, por tanto, debe estar suficientemente sustentada en la argumentación.

Por último, corresponde a esta visión semiótica, acorde con el giro lingüístico, crear la conciencia de la emancipación; un hombre pensante, consciente, responsable, autónomo, reflexivo, libre, respetuoso, debe ser un hombre emancipado de cualquier doctrina, de cualquier autoridad, de cualquier dogma o cadena que coarte su libertad, su capacidad para tomar decisiones, su libre albedrío.

La semiótica como ciencia del lenguaje debe, en consecuencia, adoptar las facetas humanística, social y política del hombre. Debe ser humanística en cuanto acepta la duplicidad del conocimiento en sus versiones dialéctica y analéctica. Social en cuanto pone el acento en la intervención del hombre en los procesos sociales a través del lenguaje y la emancipación, y política en la medida en que nos permite comprender los medios de control del saber y del hacer de los procesos sociales.

Esta base teórica, sin duda, además de apoyar la visión constructivista, puede soportar la pedagogía reconstructiva a las cuales no pueden brindar sustento ni la lingüística general como tampoco la lingüística aplicada, al menos en sus versiones sistemáticas. Debe, pues, apuntalarse en los principios de una ciencia social crítica y hermenéutica, para saber con certeza cuáles son sus implicaciones pedagógicas.

En función de lo anterior, la transdisciplinariedad toca muy de cerca lo transversal, término con el cual se hace referencia a posiciones, perspectivas, puntos de vista donde juegan, por igual, las actitudes y los valores. En este espacio se cruzan los saberes con los



valores y las prácticas para favorecer, por un lado, la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos que sean relevantes para el estudiantes pero que, a la par, contribuyan al desarrollo de su pensamiento, a despertar su atención por las mediaciones y a generar esquemas y modelos de acción y decisión.

Así, los contenidos transversales además de facilitar la contextualización del currículo y su vinculación estrecha con la vida escolar, favorece la educación en valores; estos valores no dependen de una axiología en particular, sino que son manifestaciones prácticas que van surgiendo de las mismas prácticas de sentido que definen el trabajo escolar. Con esto, decimos que *los valores no obedecen a un deber ser sino a la práctica semiótica del sentido*, la cual se debe propiciar desde la riqueza de los signos, la abundancia de códigos y textos y la generación diversa de discursos que incorporen el juego como posibilidad en la escuela y aprovechen el potencial lógico, creativo y crítico de los estudiantes.

No olvide hacer entrega de su proyecto que, tal como lo previmos desde la primera unidad, debe corresponder a un artículo científico que dé cuenta del papel educativo del lenguaje, apto para ser publicado en una de las revistas de la Universidad del Área Andina.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

DISCURSO	Manifestación práctica del lenguaje mediante el cual se expresa el conocimiento y la conducta de los seres humanos a través de enunciados modales.
DISCURSO PEDAGÓGICO	Dispositivo pedagógico que sirve a los procesos de enculturación y socialización de los estudiantes y orienta las prácticas docentes.
GIRO LINGÜÍSTICO	Cada uno de los momentos como el Siglo XX abordó el lenguaje, tomando distancia de la representación para dar salida a los aspectos comunicativos y pragmáticos del mismo. Algunos de sus manifestaciones son: giro analítico, giro pragmático, pragmático-trascendental y hermenéutico. En el campo de la lingüística se reconocen los aportes de Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky y Mijaíl Bajtín.
INTERDISCURSO	Tejido o red de discursos (políticos, ideológicos, sociales, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, etc.) que configura cualquier otro discurso.
POLIFONÍA	Característica del discurso que implica la concurrencia de distintas voces, consciencias, ideologías y lenguas en el momento de ser proferido.



PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Conjunto de acciones que definen el quehacer de los maestros en cuanto a los procesos de pensamiento, interacción, lectura, escritura desde los cuales se precisan las actividades pedagógicas y didácticas que ocurren en la escuela.
RACIONALIDAD PRÁCTICA	Nivel constituyente que, junto a la racionalidad lógica y creativa, definen la arquitectura del ser humano como ser de acción y de pasión..
SUJETO	Configuración de posiciones, puntos de vista y perspectivas que definen en sentido práctico (ético y discursivo) al ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- _____ (1986). *Problemas estéticos de la novela*. La Habana: Arte y Cultura.
- _____ (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Ánthropos.
- Bernstein, B. (2000). *Sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bruner, J. (1989a). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- _____ (1989b). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bronkard, J. P. y otros, (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachauz&Niestlé.
- Cárdenas Páez, A. (2012). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2012b). "Lenguaje y pedagogía de la interacción: actitudes y valores". En: *Investigación y Pedagogía del Lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-DIE, 2012.
- _____ (2012c). "Lenguaje y educación: práctica y discurso pedagógico". En: *Boletín virtual REDIPE No. 809, 12 de marzo*, pp. 37-80. Recuperable en: <http://www.redipe.org>.
- _____ (2011a). "Lenguaje, razonamiento y educación". En: *Innovación educativa* (México,



IPN), No. 55, pp. 44-54.

_____ (2011b). “Lenguaje, conocimiento y educación”. En: Revista Colombiana de Educación, No. 60, UPN, pp. 71-99.

_____ (2007a). “Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura”. En: RedLecturas No. 2. Medellín: Gobernación de Antioquia.

_____ (2007b) “La escritura y la argumentación”. En: Redlecturas No. 2. Medellín: Gobernación de Antioquia, pp. 221-231.

_____ (2004). Hacia una pedagogía de la literatura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

■ Cárdenas, A. & F. Ardila (2009). «Lenguaje, dialogismo y educación ». En: Folios, No. 29, pp. 37-50.

■ Eco, U. (1987). Lector in fabula. Barcelona: Lumen.

■ Díaz, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Bogotá: Magisterio.

■ Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1ª edición.

■ Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.

■ Goodman, N. (1990). Maneras de hacer mundos. Madrid: Visor.

■ Habermas, H. J. (1989). Teoría de la acción comunicativa, I-II. Madrid: Taurus.

■ Ibáñez, J. (1994). El retorno del sujeto. México. Siglo XXI.

■ Lyotard, J. F. (2006). La condición postmoderna. Madrid: Cátedra.

■ Martín B., J. (1987). De los medios a las mediaciones. México. Gustavo Gili.

■ McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós.

- Morin, E. (2001). Ciencia con consciencia. Barcelona: Ánthropos. (Trad. Ana Sánchez).
- Rojas, C. (2006). Genealogía del giro lingüístico. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Souza, B. de (2010). Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO.
- Touraine, (2000). Crítica de la Modernidad. México: F.C.E.
- _____ (2004). ¿Podemos vivir juntos? México: F.C.E.
- Vargas, G. y otros (2007). Formación y subjetividad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vattimo, G. (1995). Más allá de la interpretación, Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Vygotsky, L. S. (1989). El desarrollo de los procesos mentales superiores. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1985). “La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine”. En Bronkard, J.P. y otros, pp. 139-168.
- Zambrano, A. (2006). Los hilos de la palabra. Bogotá: Magisterio.
- Zemelman, H. (2003). Conocimiento y Ciencias Sociales – Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos. México: Universidad de la Ciudad de México.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Asensio, J. (2004). Una educación para el diálogo. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. (2006). La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, I (2002). *Mediaciones y poder*. En: Orozco (comp.). *Recepción y mediaciones*. Bogotá: Norma, S. A.

Augé, Marc (1995). *Los "no lugares" del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Austín, J. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Babolín, S. (2006). *Producción de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de literatura y estética*. La Habana: Casa del Libro.

_____ (1989). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

_____ (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

_____ (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bergson, Henry. (1973). *La risa*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bowen James (1976). *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, Tomo I y II.

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.

Cárdenas, A. (2011a). "Lenguaje, razonamiento y educación". En: *Innovación Educativa*, México: IPN, 44-54.

_____ (2011b). "Lingüística crítica y pedagogía del lenguaje". En: *Textos*, Barcelona: Graó, 83-97.

_____ (2007a). "Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura", en *Redlecturas No. 2*. Medellín: Gobernación de Antioquia, 58-64.

_____ (2007b). "La escritura y la argumentación". En: *Redlecturas No. 2*. Medellín: Gobernación de Antioquia, 221-231.

_____ (2006). "Lenguaje, sentido y mediación social". Conferencia central pronunciada en la Universidad de Pamplona, con motivo del I Congreso Internacional de Didáctica de las Lenguas.

_____ (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2000). "Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del Español". (Informe de investigación-DLE-033-99), Bogotá: UPN-CIUP, 250 páginas.

Cárdenas, A. & Ardila, F. (2009). "Lenguaje, dialogismo y Educación". En: *Folios*, No. 29, pp. 37-50.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours - Eléments de semiolinguistique*. Paris: Hachette.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1997) *Razones para educar*. Buenos Aires: Paidós.

Casales, J. C. (1989). *Psicología Social. Contribución a su estudio*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Debray, R. (2000). *Introducción a la mediología*. Buenos Aires: Paidós.

Descartes, R. (1980). *Tratado del hombre*. Madrid: Editora Nacional.

_____ (1994). *Meditaciones metafísicas*. Bogotá: Panamericana.

_____ (1997). *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos.

_____ (1998). *El Discurso del método*. Barcelona: Edicomunicación.

Dijk, T. van (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, S.A.

Durand, Gilbert, (1981). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Madrid: Taurus.

Echeverría, R. (1997). *Ontología del lenguaje*. Santiago (Chile): Dolmen, 4ª edición.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

_____ (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo, S. A.

- Giddens, A. (1995).** *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península
- Grandi, R. (1995).** *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona: Bosch S.A.
- Goodman, N. (1990).** *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Herrera, M. C. (Editora). (2007).** *Encrucijadas e indicios sobre América Latina*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Habermas, J. (1989).** *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hegel, G. W. F. (1966).** *Fenomenología del espíritu*. México: F. C. E.
- _____ (1946). *De lo bello y sus formas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ibáñez, J. (1994).** *El regreso del sujeto – La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Kristeva, J. (1984).** *Semiótica I y II*. Barcelona: Fundamentos.
- Locke, J. (0000).** *Ensayo sobre el entendimiento humano*.
- Luhmann, N. (1998).** *Complejidad y modernidad*. Madrid: Trotta.
- Martín B., J. (2003).** *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____ (2003). *Oficio de cartógrafo – Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Martín Serrano, M. (1977).** *La mediación social*. Madrid: Akal editores.
- Mauss, M. (1934).** “Las técnicas”, <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4050041/lecciones/Capitulo2/ambivalente1.htm> - [ftnref1](#) Comunicación presentada a la Sociedad de Psicología el 17 de mayo de 1934 y publicada en el *Journal de Psychologie*, tomo 32, n 3-4, 15 de marzo- 15 de abril de 1936 y en *Sociologie et Anthropologie*, P.U.F., 1966, tercera edición, sexta parte.
- Morin, E. (1984).** *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos. (Trad. Ana Sánchez).
- Mockus, A. y otros. (1995).** *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Orozco, G. (comp.) (2002).** *Recepción y mediaciones*. Bogotá: Norma, S. A.
- Ricoeur, P. (1981).** *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
- Schütz, A. (1993).** *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Simondon, G. (2005). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información.* Paris: Ed. Millon.

Sunkel, G. (Coordinador) (1999). *El consumo cultural en América Latina.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Taufic, M. (1979). *Periodismo y lucha de clases.* México: Nueva Imagen.

Touraine, A. (2004). *¿Podremos vivir juntos?* México: F.C.E.

Vargas, G. (2006). *Tratado de epistemología – Fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Wallon, H. (1980). *De la acción al pensamiento.* Barcelona: Crítica.

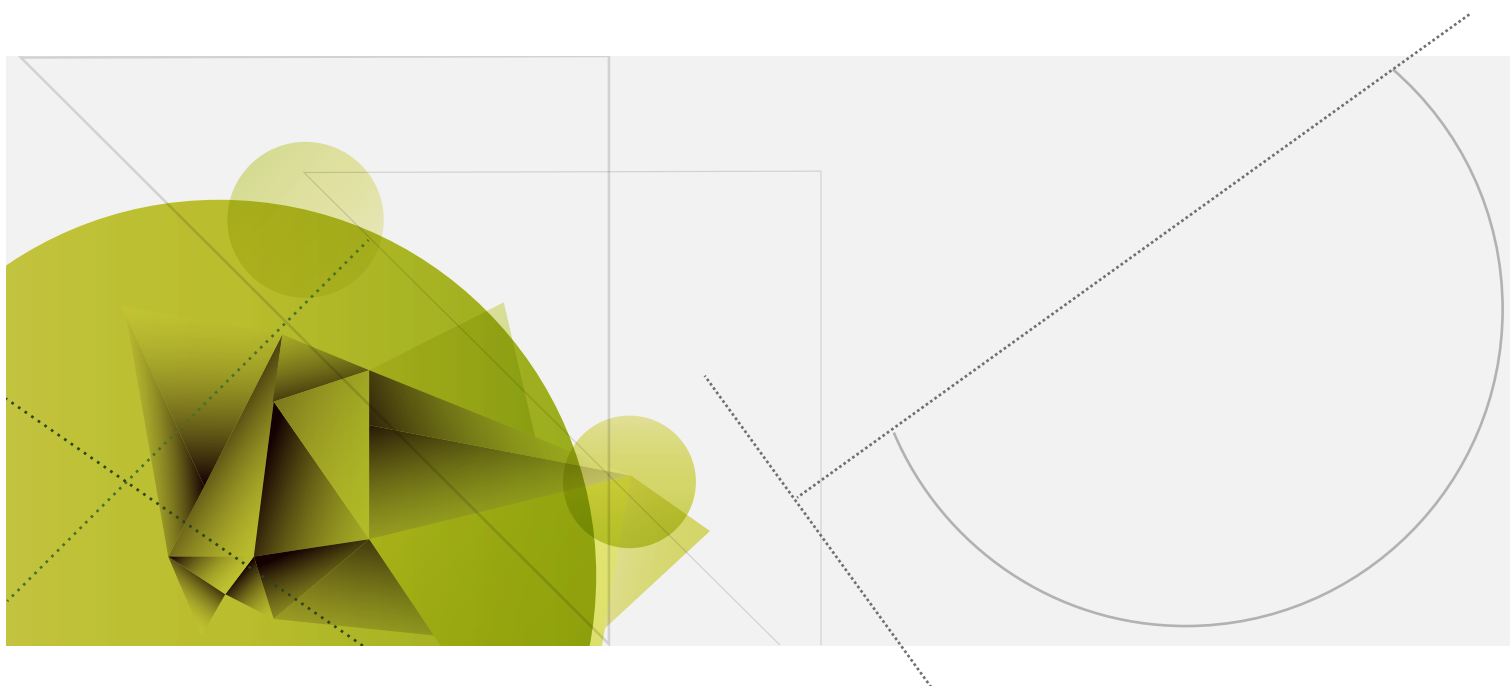
Vattimo, G. (1991). *El fin de la modernidad,* Barcelona, Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Editorial Crítica.

Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y Ciencias Sociales – Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos.* México: Universidad de la Ciudad de México.

Zuleta, E. (2001). *Elogio de la dificultad.* Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

Esta obra se terminó de editar en el mes de noviembre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO